

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN-1302-5600

Güz/Autumn 2020 • Yıl/Year: 49 • Sayı/Number: 228

Üç ayda bir yayımlanır. 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

Başeditör *Hakkı USLU*
Editor in Chief

Editörler *Köksal DOĞAN*
Editors *Nurcan ŞEN*
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*
Pre-evaluation Board *Köksal DOĞAN*
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Sekreteryaya *Çetin ELMAS*
Secretariat

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 *7458*
Publications of Ministry of National Education

Sürekli Yayınlar Dizisi *346*
Periodicals Series

24/09/2018 tarihli 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	Prof. Dr. Abidin KILIÇ	Eskişehir Teknik Üniversitesi
<i>Guest Advisory Board</i>	Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
	Prof. Dr. Ahmet Zeki SAKA	Trabzon Üniversitesi
	Prof. Dr. Ayhan AYDIN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
	Prof. Dr. Ayla OKTAY	İstanbul Maltepe Üniversitesi
	Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ	Ankara Gazi Üniversitesi
	Prof. Dr. Duygu ANIL	Ankara Hacettepe Üniversitesi
	Prof. Dr. Ferudun SEZGİN	Ankara Gazi Üniversitesi
	Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
	Prof. Dr. Muammer DEMİREL	Bursa Uludağ Üniversitesi
	Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU	Ankara Hacettepe Üniversitesi
	Prof. Dr. Mustafa TALAS	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
	Prof. Dr. Nesip AKTAN	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
	Prof. Dr. Nevin ŞANLIER	Ankara Medipol Üniversitesi
	Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
	Prof. Dr. Rıdvan EZENTAŞ	Bursa Uludağ Üniversitesi
	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
	Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI	Kastamonu Üniversitesi
	Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
	Prof. Dr. Tevhide KARGIN	Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi
	Prof. Dr. Uğur SARI	Kırıkkale Üniversitesi
	Doç. Dr. Arife Fiğen ERSOY	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
	Doç. Dr. Gülден AKIN	Ankara Üniversitesi
	Doç. Dr. İbrahim ARPAC	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
	Doç. Dr. Murat BAŞAR	Uşak Üniversitesi
	Doç. Dr. Ahmet BENZER	İstanbul Marmara Üniversitesi
	Doç. Dr. Nursel TOPKAYA	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
	Doç. Dr. Ramazan SAĞ	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
	Doç. Dr. Recep ÖZKAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
	Doç. Dr. Selma AKALIN	Doğu Akdeniz Üniversitesi
	Doç. Dr. Tülin HAŞLAMAN	Ankara Türk Eğitim Derneği Üniversitesi
	Dr. Öğretim Üyesi Ertuğrul ŞAHİN	Amasya Üniversitesi
	Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ÇAKIR	Ankara Gazi Üniversitesi
	Dr. Öğretim Üyesi Mesude ULUŞEN	Amasya Üniversitesi
	Dr. Öğretim Üyesi Nüket AFAT	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
	Dr. Öğretim Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZI	Ankara Hacettepe Üniversitesi
	Dr. Öğretim Üyesi Şule GÜÇYETER	Uşak Üniversitesi
	Dr. Öğretim Üyesi Ş. Şenay İLİK	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
	Dr. Öğretim Üyesi Olcay YILMAZ	Ankara TED Üniversitesi
	Dr. Öğretim Üyesi Vural TÜNKLER	Siirt Üniversitesi

Milli Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Türkçe veri tabanı ile Uluslararası SCOPUS'ta, UDL-EDGE'de (i-Focus, i-journals, i-future) 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 No.lu hesabına yatırılması ve maktubuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Milli 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

- İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin
Ders Planlama Yeterliklerinin
İncelenmesi
*Investigation Of Lesson Planning Competencies
Of Primary and Secondary School Teachers*
Araştırma Makalesi
Engin YILDIRIM, Özen YILDIRIM • 7
- Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojinin
Temel Eğitime Yansımaları
*Basic Educational Reflections Of Culturally
Responsive Pedagogy*
Araştırma Makalesi
Kasım KARATAŞ • 107
- Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı
Etik İkilemler
*Ethical Dilemmas Encountered
by Classroom Teachers*
Araştırma Makalesi
Gizem ÇELİK, Ahmet SABAN • 39
- Çocukların Sahip Oldukları Haklara
İlişkin Öğretmen Görüşlerinin
İncelenmesi
*Investigation Of Teacher's Views Related To
Children's Rights*
Araştırma Makalesi
Mustafa YAVUZEKİNCİ,
Sümeyya TATLI • 129
- İlkokullara Öğretmen Yetiştirme
(1923-2018)
*Teacher Training Of Primary Schools
(1923-2018)*
Araştırma Makalesi
Faik BENLİ • 71
- Üstün Zekâlı Olmak
To Be A Gifted Child
Araştırma Makalesi
Nagihan TANIK ÖNAL,
Uğur BÜYÜK • 153

Türkiye’de Psikolojik Danışma ve
Rehberlik (PDR) Lisansüstü Eğitimine
İlişkin Bir Değerlendirme, PDR
Lisansüstü Öğrencilerinin Görüşleri
*An Assessment Of The Graduate Education In
Psychological Counseling and Guidance Programs
In Turkey: Views Of Graduate Students*

Araştırma Makalesi

Dilek AVCI, Şenel POYRAZLI,
Cem GENÇOĞLU • 175

Özel Eğitim Öğretmenlerinin
Görüşlerine Göre Kaynaştırma
Uygulamalarının Değerlendirilmesi
*Evaluation Of Inclusive Practices According To
The Opinions Of Special Education Teachers*

Araştırma Makalesi

Cengiz SEVİM, Ramazan ATASOY • 215

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir
Öğrencide Hikâye Haritası Tekniğinin
Okuduğunu Anlamaya Etkisinin
Değerlendirilmesi
*Evaluating The Effect Of Story Mapping
Technique On Reading Comprehension Ability
Of A Student With Specific Learning Disability*

Araştırma Makalesi

Serdal DENİZ, Yücel ASLAN • 241

Fizik Öğretimi İçin Oryantiring ve
Formula 1 Bağlımlı Ders Planlarının
Tasarlanması, Geliştirilmesi ve Uygula-
nabilirliği
*Designing, Developing and Applicability Of
Orientiring and Formula 1 Contexted Course
Plans For Physics Teaching*

Araştırma Makalesi

Müge AYGÜN, Mustafa TAN • 263

Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin
Sosyal Bilgiler Dersi Bilim Teknoloji
ve Toplum Öğrenme Alanına İlişkin
Akademik Başarılarının İncelenmesi
*Investigating The Academic Achievements
Of The 5th Grade Students In The Theme
Of Science Technology and Society Of The
Social Studies Course*

Araştırma Makalesi

Şenol Mail PALA,

Adem BAŞIBÜYÜK • 301

Ortaokul Öğrencileri İçin Etkin
Vatandaşlık Değerleri Ölçeğinin
(EVDÖ) Geliştirilmesi
*Developing Effective Citizenship Values Scale
(ECVS) For Secondary School Students*

Araştırma Makalesi

Hüseyin ÇALIŞKAN,

Yusuf YILDIRIM • 335

Müze Eğitim Kitapçığı Hazırlama
Sürecinde Bir Durum Saptama
Çalışması: KKTC Örneği

*A Situation Determination Study In The
Preparation Process Of The Museum Education
Booklet: The TRNC Example*

Araştırma Makalesi

Ferda ÖZTÜRK KÖMLEKSİZ,
Tuba GÖKMENOĞLU • **365**

İlkokullarda Taşımali Eğitim
Uygulamasına Yönelik Görüşler
(Denizli İli Buldan İlçesi Örneği)

*School Transportation In Primary Schools
The Buldan Sample*

Araştırma Makalesi

Erol GÜLMEZ • **437**

Öğretmenlerin Beslenme Bilgisine
Non-Formal Beslenme Eğitiminin Etkisi
The Effect Of Non-Formal Nutrition Training
On Teachers' Nutrition Knowledge

Araştırma Makalesi

Mukaddes ÖRS • **387**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri
Publication Principles Of The Journal Of
National Education • **463**

Direksiyon Eğitimi Dersi Uygulama
Sınavlarına Katılan Kursiyerlerin
Başarısını Yordayan Değişkenlerin
Lojistik Regresyon Analizi ile
Belirlenmesi

*Determining The Variables That Predict The
Success Of The Trainees Participating In The
Steering Course Practice Exams By Logistic
Regression Analysis*

Araştırma Makalesi

Abdullah SÜSLÜ, Şule ÖTKEN • **421**

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DERS PLANLAMA YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Engin YILDIRIM¹, Özen YILDIRIM²

1 Okul Müdürü, Honaz Adil Akan Ortaokulu (Yüksek Lisans Öğrencisi, PAU, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı), Denizli-Türkiye, enginyildirim1802@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0355-3546.

2 Dr. Öğr. Üyesi, PAU Eğitim Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme ABD, Denizli-Türkiye, ozenyildirim@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2098-285X.

Geliş Tarihi: 29.08.2019 Kabul Tarihi: 18.02.2020

Öz: Eğitim öğretimin verimli olabilmesi açısından ders planlama önemli bir yere sahiptir. Öğretimin planlanması öğretmenin verimini artırır ve düzenli bir şekilde çalışmasını sağlayarak öğrencilerin gelişimine destek olur. Bu nedenle her öğretmenin ders planlama yeterliklerine yeterince sahip olması beklenmektedir. Araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterlik algılarını ve bu algılarının ilgili değişkenler bakımından farklılaşp farklılaşmadığını saptamaktır. Araştırmanın modeli nicel araştırmalardan tarama niteliğindedir. Veriler "Ders Planlama İçin Yeterlik Ölçeği (DPYÖ)" ve anket formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Denizli ili Pamukkale ilçesindeki 20 ilkokul ve 18 ortaokulda görev yapan 268 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ders planlama yeterliği algıları bakımından kendilerini oldukça yüksek düzeyde gördükleri, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha önce ders planlamaya ilişkin bir eğitim almadığı, öğretmenlerin neredeyse tamamının ders planlamanın gerekli olduğunu düşündükleri ve ders planlamayı bir külfet olarak görmedikleri görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ders planlama yeterliği algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve külfet algısı bakımından farklılaştığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ders planlama, öğretmen yeterlikleri, öğretim programı

INVESTIGATION OF LESSON PLANNING COMPETENCIES OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Abstract:

Lesson planning has an important role for education to be efficient. The planning of instruction increases the teacher's efficiency and helps the students to be trained according to their interests, desires and competencies by providing them to work regularly. For this reason, it is expected that each teacher must have sufficient course planning competencies. The aim of this study is to determine the primary school and secondary school teachers' course planning competencies and course planning competencies in terms of some teacher related variables. The model of the study is survey model. The data were obtained by "The Competency Scale of Lesson Planning" and survey form developed by the researchers. The scales were applied to 268 teachers working in 20 primaries and 18 secondary schools in Pamukkale, Denizli. As a result of the research, it has been seen that Teachers consider themselves quite sufficient in terms of lesson planning competency, although most of the teachers did not attend any training courses about lesson planning before. Also almost all of the teachers think that lesson planning is necessary, and that they did not consider course planning as a burden. The perceptions of course planning competency differed in terms of gender, professional seniority, type of school worked and burden perception.

Keywords: Lesson planning, teacher's competencies, curriculum

Giriş

Eğitim ve öğretimde ders planı hazırlamak ve bu plana göre sınıf etkinliklerini düzenlemek önemi tartışılmayacak bir durumdur. Bir öğretmen, programdaki hedefler doğrultusunda; içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarını öğrenciler açısından en etkili şekilde düzenleyebilmelidir. Öğrenci öğrenmelerinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için ders planı hazırlama,

bir öğretmen için önemli bir mesleki yeterlidir.

Sönmez (2017) eğitimin okullarda yapılanını öğretim olarak adlandırmıştır. Öğretim, bir dersin öğretim programına uygun olarak sürece yönelik gerekli hazırlıkların yapılması, sürecin gerçekleştirilmesi ve amaçlara ulaşıncaya kadar sürecin devam ettirilmesidir (Özçelik, 2014). Öğretim uzun çalışma saatleri, hazırlık ve planlama becerisi gerektiren zor bir süreçtir (Moore, 2001). Öğretim süreci, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından oluşur (Aykaç, 2014). Dersin planlanması, bu sürecin ilk ve belki de en önemli aşamasıdır. Zaskis, Liljedahl ve Sinclair (2009)'a göre öğretimin planlanması, öğretimin karmaşık aktivitesinin önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır. Bu süreçte sahip olunan planlama becerisinin süreci kolaylaştırıcı etkisi tartışılmaz.

Eğitimde planlama süreci, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde belirli bir sistematığe dayalı olarak nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konmasıdır (Demirel, 2007). Dersin amaçlarına ulaşılması için işe koşulacak her türlü etkinlik, araç-gereç, yöntem-teknik dersin planlı bir şekilde yürütülmesini gerektirmektedir. Öğretim sürecinin yazarlar tarafından planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu görüşleri dikkate alındığında, planlama, öğretimin uygulanması için bir ön koşuldur. Bu durum öğretmenlerin dersi planlama ve dersi uygulama yeterliliklerini gündeme getirir. Kablan (2012) planlama sürecinde öğretmenlerin hazırlama ve uygulama becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Planı hazırlama becerisi; öğrencinin kazanımına uygun yöntem, materyal ve etkinlik seçme, gerçek yaşam örneklerinden de yararlanarak kurgulamalar yapıp işleniş planlama becerilerini kapsarken, ders planı uygulama becerisi, hazırlanan planın kurama uygun olarak gerçek ya da gerçeğe yakın durumlara uyarlanarak kullanılma becerisidir.

Khan (2011) ders planlamanın, bir öğretmeni önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için doğru yola yönlendirdiğini, öğretmene tekniklerin ve stratejilerin daha ileri düzeyde uygulanması için kendini değerlendirme konusunda yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan ders planlama öğretmen için hem bir kılavuz hem de kendi kendini değerlendirme ölçütü olmaktadır. Öğretimin planlanması sadece öğretim sürecini organize etme değil, öğretmenin sonraki çalışmalarında dikkate alacağı hususları ortaya çıkarması, öğ-

retmenin dersi planlamada kendini geliştirmesi bakımından da önemlidir. Senemoğlu (2003) da planlamanın öğreticiye duygusal güven verme, öğretimin örgütlenmesini sağlama ve öğreticinin yansıtıcı düşünmesini sağlama gibi üç temel işlevinin bulunduğunu belirtmektedir. Dersin planlanması öğretmenin öğretim sürecinde emin adımlarla ilerlemesini sağlarken kendisini geliştirmeye yönelik ipuçları edinmesini de sağlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerinin öğretimsel ihtiyaçları, konuların düzenlenmesinde dikkate alacağı hususlar, planladığı öğretim sürecinin kuramsal uygunluğu gibi hususlarda kendisine geri bildirim sağlamaktadır. Nitekim, Hall ve Smith (2012) de bir öğretim olayından gelen yansımanın gelecekteki planlama ve öğretimin uygulanması süreçlerine önemli ölçüde katkıda bulunacağını belirtmiştir. Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002) öğretimde planlamayı neyi, niçin, ne zaman ve nasıl yapılacağını gösteren yazılı tasarı olarak tanımlamakta ve planlı çalışmanın başarılı olmanın ön şartı olduğunu belirtmektedir. Öğretim etkinliklerinin öğretim programlarındaki hedeflere göre düzenlenmesi gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, bu işlemin sistematik bir şekilde yapılması planlı çalışmayı gerektirmektedir. Öğretim etkinliklerinin de belirlenen amaçlara ulaşabilmesi planlı çalışmaya bağlıdır (Aykaç, 2014). Hall ve Smith (2012), öğretmenlerin ders planlama nedenlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Dersin yönünün belirlenmesi.
2. Ders hakkında güven ve güvenlik sağlama.
3. İçeriği inceleyerek ve denetleyerek materyali öğrenme veya öğrenci hafızasını yenileme.
4. Sunum için materyalleri düzenleme.
5. Zamanlamaya ve dersin akışına ilişkin kararlar alma.
6. Öğrencileri düzenleme.
7. Öğretim ve değerlendirme için bir taslak hazırlama.
8. Günlük, haftalık ve yarıyıl programları gibi organizasyonel ihtiyaçları karşılama.
9. Önceki öğrenmeleri, öğrenci özelliklerini çevresel koşulları sürece entegre etme.

Yinger (1980), dersin planlanmasında yıllık, dönemlik, ünite, haftalık ve günlük planlama olmak üzere beş temel düzeyin olduğunu belirtmektedir. Farell (2002)'a göre, yıllık ve dönemlik planlama genellikle belirli bir programın hedeflerinin listelenmesi; ünite planı, dersin belli bir tema etrafında dizenilmesi ve günlük ders planlama; yıllık, dönemlik ve ünite planlarını içeren karmaşık bir planlama sürecinin sonucu olarak öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmak için nasıl hareket edeceklerinin ve öğretim davranışının yazılı bir açıklamasıdır. Türkiye'de ders planlaması ya da öğretimin planlanması genellikle yıllık plan, ünite planı ve günlük/ders planı başlıkları altında ele alınmıştır (Aykaç, 2014; Özçelik, 2014; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002; Sönmez, 2017). 2003-2004 öğretim yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ünite planlarını kaldırmış, ünitelendirilmiş yıllık plan uygulamasına geçmiştir (Kılıç, 2010).

Küçükahmet (2005) eğitim öğretimin verimli olabilmesi açısından planlamanın gerekli olduğunu belirtmektedir. Alanyazındaki gelişmeler ve teknolojik yenilikler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ve değerlendirme faaliyetlerini düzenlemelerinde temel alabilecekleri pek çok alternatif yaklaşım, model, strateji ve farklı teknolojilerin geliştirildiği görülmektedir. Öğretmen genel olarak ve özel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf sorunları, öğrenme teorileri, öğretimle ilgili faktörler, öğretim yöntemleri, yaklaşımlar ve stratejiler hakkında da bilgi sahibi olmalı, işini haklı çıkarmak için derinlemesine ve net bir bilgiye sahip olmalıdır (Khan, 2011). Bu farklılığın okul ortamlarına yansıtılması, eğitim öğretim faaliyetlerinin de kalitesini ve verimliliğini artıracaktır. Farklılıkların yansıtılması açısından öğretmenlerin en iyi yardımcısı da planlama olmaktadır. Ders planlama sayesinde öğretmenler eğitim bilimlerindeki yönetsel ve teknolojik yenilikleri daha sistematik ve düzenli bir şekilde öğrenme öğretme ve değerlendirme süreçlerine aktarabileceklerdir.

2003 yılında 2551 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan MEB Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesi Yönergesi'nde planlı çalışmanın önemi, gerekliliği ve yararları üzerinde durulmuştur (MEB, 2003). Yönergenin ilgili hükümlerine göre, eğitim-öğretim kurumlarında eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girmenin yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gerekli olduğu vurgulanmıştır. Eğitim ve öğretim programlı olarak yapılan geliştirici bir çalışma olup eğitim-öğretimin etkin ve verimli olabilmesi için planlamaya

gerekli önem verilmeli, öğretmenler sınıflarına hazırlıklı girmelidir. Yönergeye göre plana dayalı çalışmak öğrenci merkezli, çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına dayalı uygulanabilir etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlar (MEB, 2003). Öğretimin planlanması öğretmenin verimini artırır ve düzenli bir şekilde çalışmasını sağlar. Aynı şekilde öğrencilerin de ilgi, istek ve yeterliklerine göre yetiştirilmelerini sağlayarak, onların da düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarını ve eğitim öğretimin değerlendirilmesinin de güvenilir ve geçerli olmasına katkıda bulunur (Aykaç, 2014). Koç ve Yıldız (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında ders süresini etkili kullanamama ve planda değişiklik yapma zorunluluğu gibi sorunlar yaşadıklarını, dersi planlamanın yararlarını ve plansızlığın yol açtığı sorunları yaşayarak gördüklerini ve öğretimde planın önemini daha iyi kavradıklarını ifade etmiştir.

Ders planının, eğitim öğretim çalışmalarını düzenli hale getirmesi ve öğrenme öğretme sürecinin etkili ve verimli yönetilmesini sağlaması önemlidir. Derslerin sürekli ve bütünlüğüne katkıda bulunan, öğrenme öğretme sürecindeki etkinlikleri belgelendirebilen, eğitim öğretim sürecinin ve programların değerlendirilmesinde geri bildirim sağlayan ders planları ile öğrencinin performansındaki verim artırılabilir. Kuran (2011) ve Tanrıseven (2015)'e göre başarılı bir planda bulunması gereken özellikler: Kazanım esaslı olma, esneklik ilkesini göz önünde bulundurma, tutarlılık, öğrenci merkezlilik, diğer derslerle bağlantılılık, devamlılık, öğretim süresini dikkate alma, uygulanabilirlik, bağlamsal ve kişisel farklılıkları dikkate alma, yöntem ve teknik açısından uygunluk ve ebeveynleri sürece dahil edebilme şeklinde belirtilmiştir.

Türk eğitim sisteminde 2003-2004 öğretim yılından itibaren MEB'te ünitelendirilmiş yıllık plan uygulamasına geçmiş, 2004-2005 öğretim yılından itibaren ise geliştirilen yeni ilköğretim programlarıyla beraber plan yapma farklı bir boyut kazanmıştır (Kılıç, 2010). 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren de eğitim sistemine ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı uygulaması dahil edilmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarında, bir dersin nasıl işleneceğine ilişkin süreç, ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planı hazır olarak sunulmuştur. Bu durum öğretmenlere hazır bir kaynak sunması bakımından kolaylık sağlarken, öğretmenin ders planı hazırlama zorunluluğunun bulunmaması, öğretmenlerin ders planı hazırlama konusundaki bilgi ve tutumlarının değişmesine neden olmuştur. Doğan (2010)'un yaptığı çalışmanın

sonuçlarına göre program değişikliğinden sonra öğretmenler dersi planlamanın çok zaman aldığı görüşündedir. 2018 yılında tüm öğretim programlarının güncellenmesi ile öğretmen kılavuz kitabı uygulaması tamamıyla kaldırılmıştır. Yaklaşık 13 yıl boyunca ders planı hazırlamayan öğretmenler yeniden ders planı hazırlamak durumunda kalmıştır. Bu durum öğretmenlerin derse hazırlıklı olma anlamında daha fazla çaba sarf etmelerini ve yeterliklerini gözden geçirmelerini gerektirmiştir.

Sönmez (2017)'ye göre istendik öğretmen davranışlarında gün geçtikçe anlamlı derecede bir azalma gerçekleşmekte, ders planı düzenleme öğretmenler için bir külfet haline gelmekte ve yasak savmak için yerine getirilen basmakalıp bir örüntü görünümü almaktadır. Bu da her öğretmenin aynı şekilde ders planlama görevini yerine getirip getiremediği sorusunu akıllara getirmektedir. Besvinick, (1960) öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarında en fazla gözlenebilecek farklılıklar ve sorunları; öğretmenlerin planlarını çok kısa tutması, dahil edilmesi gereken önemli noktaları plan dışında bırakması ve kendi planlarından kendisi dışında başkasının hiçbir şey anlamaması olarak belirtmektedir. Ünver (2002) de yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının çoğunun gerçek yaşam koşullarında kullanabileceği bir ders planı modeli oluşturamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenin ders planı hazırlama ve uygulamadaki sorun yaşanmasının temel nedeni ders planlamadaki yeterliği olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin yeterliklerinin ve bu yeterliklerin öğretmenin hangi özelliklerine göre değiştiğinin belirlenmesi, eğitim süreci hakkında hem şu anda var olan durumu ortaya koymak hem de gelecekte ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlar için önlemler almak açısından önemlidir. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin planlama hakkındaki görüşlerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (John, 1991; Kılıç, 2010; Kılıç, Nalçacı ve Ercoşkun, 2004; Oğuz ve Bayındır, 2009; Ünver, 2002). Ancak öğretmenlerin planlama yeterliği yönündeki algıları ve bu algılarla ilişkili olabilecek değişkenler hakkındaki görüşlerine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Planlama yeterliğine ilişkin çalışmalar daha çok diğer yeterlilik alanlarıyla birlikte ele alınmış (Karacaoğlu, 2008; Bozaslan, Genç, Kaya ve Merter, 2012) ya da planlama öğretim sürecinin bir aşaması olarak irdelenmiştir (Aşıroğlu ve Koç-Akran, 2018; Coşgun, Gelen ve Öztürk, 2009; Kopar, Kaygısız ve Boz-Yaman, 2019; Özdemir, 2008) Bu açıdan çalışma alana katkı sağlamakta

ve ileride eğitim ve öğretime yön vermek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar açısından önem arz etmektedir. Çalışmada öğretmenlerin ders planlama yeterlilikleri, bu yeterliklerinin cinsiyet, kıdem, okul düzeyi ve ders planı oluşturmanın bir külfet oluşturup oluşturmaması değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı ve ders planlama yeterliğine dayalı belirlenen değişkenler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın modeli nicel araştırmalardan tarama niteliğindedir. Araştırmada öğretmenlerin ders planlama yeterliklerine ilişkin algıları ortaya konulmuş ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak var olan durum olduğu gibi resmedilerek incelenmiştir. Tarama çalışmalarında bir grubun belirli özellikleri hakkında veriler toplanarak ilgili değişkenler arasında farkın olup olmadığına bakılabilir (Karasar, 1998).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesindeki 47 ilkokul ve 37 ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Pamukkale ilçesinde bulunan ve tam listeden tesadüfi olarak küme örnekleme yöntemine dayalı seçilen 20 ilkokul ve 18 ortaokul oluşturmaktadır. Bu okullarda görev yapan 355 öğretmenlerden veriler toplanmış; eksik veri, uç değerler ve anketi dikkatsiz dolduranlar çıkarılarak 268 öğretmenden oluşan veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırma örneklemine dahil edilen öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türüne göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemeye Dahil Edilen Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde
CİNSİYET	Kadın	147	54,9
	Erkek	121	45,1
	Toplam	268	100,0
KIDEM	1-5 Yıl	54	20,1
	6-10 Yıl	112	41,8
	11 Yıl ve Üzeri	102	38,1
	Toplam	268	100,0
ÇALIŞILAN OKUL TÜRÜ	İlkokul	143	53,4
	Ortaokul	125	46,6
	Toplam	268	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın örnekleme dahil edilen öğretmenlerin %54,9 (147)'unun kadın, %45,1 (121)'inin erkek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kıdemi incelendiğinde %20,1 (54 kişi)'inin 1-5 yıl arasında, %41,8 (112 kişi)'inin 6-10 yıl arasında ve %38,1 (102 kişi)'inin 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Dağılımda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranı 6-10 ve 11 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden yaklaşık iki katı daha azdır. Çalışılan okul türü bakımından öğretmenlerin %53,4 (143)' ünün ilkokulda, %46,6 (125)'sının ortaokulda çalıştığı anlaşılmaktadır. Dağılımda ilkokulda çalışan öğretmenlerin oranı fazla olsa da ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin sayısı birbirine yakın denebilir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için iki farklı ölçme aracından yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen ders planlama yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla Süral (2019) tarafından geliştirilen “Ders Planlama İçin Yeterlik Ölçeği (DPYÖ)” kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacıdan yazılı izin alınmıştır. Ölçeği cevaplarırken öğretmenin, alanıyla ilgili bir dersi planlamadaki yeterlik algısını ortaya koyması, yıllık veya haftalık belirli bir ders planına odaklanmadan cevap vermesi beklenmektedir.

Ölçeğin orijinal halinin geliştirilmesi için Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıflarına devam eden 214 öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucuna göre ölçek 23 madde ve iki kuramsal boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “Teorik Yeterlikler” (11 madde) (Madde örnekleri: Ders planında; hedef, içerik ve öğrenme durumlarını öğelerini kolaylıkla oluşturabilirim; ders planına dahil ettiğim hedeflerin kazanıldığını, sınama durumlarında değerlendirebilirim; gerekli gördüğümde mevcut kazanım grubuna özgün kazanım ekleyebilirim vb.) ve “Uygulamaya Dayalı Yeterlikler” (12 madde) (Madde örnekleri: Öğrenme ortamında uygulamaya dönüşmeyen kazanımları ilerleyen planlarda tekrar ele almam gerekebilir; ders planını işimi kolaylaştırmak için kullanırım; ders planı hazırlarken öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundururum vb.) şeklindedir. Maddeler beşli derecelendirme ölçeği üzerinde puanlanmaktadır (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum).

Yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa değeri 0.867 olarak bulunmuş, ölçek boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri teorik yeterlikler boyutu için 0.812 ve uygulamaya dayalı yeterlikler boyutu için 0.886 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı 0.70 üzerinde olduğundan ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Toplanan veriler üzerinden yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ölçeğin iki faktörlü yapısını doğrulamaktadır ($\chi^2/sd=2,65$, SRMR=0.063, RMR=0.077, AGFI=0.86, GFI=0.92, RMSEA=0.068, CFI=0.95, NNFI=0.92, NFI=0.91, IFI=0.93) (Süral, 2019).

Ölçek çalışmada kullanılmadan önce güvenirliği ve geçerliği araştırmacılar tarafından tekrar test edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı hakkında bilgi veren Cronbach Alfa kat sayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait güvenirlik 0.92, teorik yeterlikler boyutu için güvenirlik 0.88 ve uygulamaya dayalı yeterlikler için güvenirlik 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen bilginin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca 23 maddelik DPYÖ'nün orijinal halinin öğretmen adayları üzerinden geliştirmesi ve açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin aynı gruplar üzerinden test etmesinden dolayı kaynaklanabilecek hataları yok etmek için araştırmacılar kendi örneklemi olan öğretmenler üzerinden yapıyı tekrar

doğrulamışlardır. Bu amaçla araştırmanın örnekleme ek toplam 310 kişilik öğretmen grubu üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) temel varsayımı olan verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşılama durumu Mardia'nın çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmüştür ($\chi^2 = 3817.997$, $p < 0.01$). Bu nedenle veri seti için asimptotik kovaryans matrisi oluşturulmuş ve kestirimlerde Robust Maksimum Olabilirlik testi kullanılmıştır. Tablo 2'de DFA'ya yönelik uyum iyiliği değerleri verilmektedir.

Tablo 2. Ölçme modeli model uyum iyiliği değerleri

Uyum İyiliği Testleri	Ölçüm Modeli	Ölçüt	Uyum Durumu	Referanslar
X^2	595.73	-		
sd	227	-		
X^2 / sd	2.62	$X^2 / sd \leq 3.00$	İyi	Sümer (2000)
RMSEA	0.073	$RMSEA \leq 0.08$	İyi	Jöreskog ve Sörbom (1993)
SRMR	0.071	$SRMR \leq 0.08$	İyi	Hu ve Bentler (1999)
NFI	0.95	≥ 0.95	Mükemmel	Sümer (2000)
NNFI	0.96	≥ 0.95	Mükemmel	Sümer (2000)
CFI	0.97	≥ 0.95	Mükemmel	Sümer (2000)
GFI	0.78	≥ 0.90	Yeterli Değil	Tabachnick ve Fidell (2007)
AGFI	0.73	≥ 0.90	Yeterli Değil	Tabachnick ve Fidell (2007)

DFA sonucunda hesaplanan uyum iyiliği değerleri olması gereken ölçüt değerlerle karşılaştırıldığında GFI ve AGFI değerleri dışındaki bütün değerlerin ölçütü oldukça iyi sağladığı görülmektedir. GFI ve AGFI değerleri ise beklenen değerlerin oldukça altındadır. Bu iki istatistik örneklem ve kestirilen parametre sayısına duyarlı olarak değişebilmekte ve örneklem sayısına karşılık artan parametre sayısında değeri düşebilmektedir (Sharma, Mukherjee, Kumar ve Dillon, 2005). Bu nedenle diğer uyum iyiliği değerleri dikkate alınarak modelin uyumu araştırmacılar tarafından yeterli olarak kabul edilmiştir.

DFA'ya dayalı regresyon katsayılarının ve t değerlerinin yer aldığı sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. DFA modeli sonuçları

Faktör	Standartlaştırılmış Yükler	t- değeri	R ²
Teorik Yeterlikler			
M1	0.50	8.35	0.25
M3	0.73	10.25	0.53
M4	0.77	12.39	0.59
M5	0.78	10.82	0.61
M6	0.75	13.62	0.56
M7	0.68	12.17	0.46
M13	0.53	6.73	0.28
M16	0.68	12.57	0.46
M18	0.57	10.34	0.33
M22	0.64	12.45	0.41
M23	0.69	11.36	0.48
Uygulamaya Dayalı Yeterlikler			
M2	0.61	7.60	0.38
M8	0.57	7.97	0.41
M9	0.64	5.25	0.20
M10	0.45	8.09	0.27
M11	0.52	6.59	0.26
M12	0.51	7.25	0.28
M14	0.66	7.76	0.44
M15	0.43	8.13	0.18
M17	0.59	11.00	0.35
M19	0.63	11.20	0.40
M20	0.64	9.92	0.40
M21	0.73	9.93	0.54

Tablo 3 incelendiğinde maddeler ve faktörler arasındaki korelasyon katsayılarının orta ve yüksek olduğu görülmektedir. Teorik yeterlikler boyutunda en düşük 0.50 (orta düzey korelasyon) ve en yüksek 0.78 (yüksek düzey korelasyon) düzeyinde korelasyonlar mevcuttur. Uygulamaya dayalı yeterliklerde ise en düşük 0.43 (orta düzey korelasyon) ve en yüksek 0.73 (yüksek düzey korelasyon) düzeyde korelasyonlar gözlenmiştir. Ölçekle ilgili elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin araştırmada kullanımı uygun bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan diğer ölçme aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formudur. Bu anket ile öğretmene ait demografik özellikler (cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum vb.) ve ders planlama yeterlikleri ile ilişkili olabilecek değişkenler (planlamaya dayalı hizmet içi eğitim alma durumu, ders planlamanın gerekliliği, ders planlama uygulama ve takibin külfet oluşturma durumu, ders planı hazırlama ve uygulamada kendi yeterliğini nasıl gördüğü) hakkında bilgiler toplanmaktadır. Anket maddelerinin oluşturulmasında Ders Planlama İçin Yeterlik Ölçeği'nin içeriği dikkate alınmış, genel başlıklar altında öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Ders planının önemi, hazırlama ve uygulama aşamaları üzerinde durulmuş, ders planına dayalı dersin değerlendirilmesi çalışmanın kapsamına alınmamıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 3 ölçme ve değerlendirme, 2 eğitim programları alanı ve 4 Türk dil uzmanlarından görüş alınmış ve ilgili görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak ankete son hali verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin ders planlama yeterlik algılarını ve ankette yer alan ders planlama özelliklerini ortaya çıkarmak için hazırlanan görüşe dayalı sorulara verdikleri cevapları nicel olarak toplanmış ve betimsel istatistiklerden yararlanılarak yorumlanmıştır. Bu amaçla frekans ve yüzde analizleri kullanılarak oluşturulan grafiklere dayalı dağılımlar üzerinden yorumlar yapılmıştır.

Araştırmanın diğer amacına dayalı olarak öğretmenlerin ders planlama yeterliklerinin cinsiyet, okul türü, kıdem ve öğretmenin ders planlamayı bir külfet olarak görme değişkenlerine göre nasıl farklılaştığı ortalamalar arası farklılıkları ortaya koyan tek yönlü ANOVA testi ile test edilmiştir. Araştırma sürecinde DPYÖ ölçeğinin bir bütün olarak yapısı ve alt boyutları için bu fark-

lar test edilmiş, ölçek maddeleri ayrı ayrı ele alınmamıştır. Ankette yer alan öğretmen görüşleri hakkındaki değişkenlerin kategorilerine göre dağılımları açımlayıcı istatistiksel analize uygun olmadığından sadece yukarıda belirtilen değişkenler için ANOVA testi yapılmış, diğer değişkenler betimsel olarak yorumlanmıştır. Bu amaçla bağımlı değişkenlerin normalliği test edilmiştir.

Tablo 4. Normallik sonuçları

	Teorik Yeterlik	Uygulamaya Dayalı Yeterlik	Ders Planlama Yeterliği
N	268	268	268
Ortalama	45.33	50.34	95.66
Meydan	45.00	50.00	95.00
Mod	44.00	48.00	96.00
Minimum	33.00	38.00	73.00
Maksimum	55.00	60.00	114.00
Çarpıklık	0.045	0.088	0.095
Basıklık	-0.578	-0.528	-0.765

Tablo 4'e göre teorik yeterlik, uygulamaya dayalı yeterlik ve ölçeğin tamamından hesaplanan ortalama mod ve medyan değerlerinin kendi içerisinde birbirine yakın olduğu ve çarpıklık ve basıklık kat sayılarının $-1 \leq x \leq +1$ değeri arasında yer aldığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2019). Bu sebeple verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Öğretmenlerin Ders Planlama Yeterlikleri Hakkındaki Görüşlerine Dayalı Bulgular

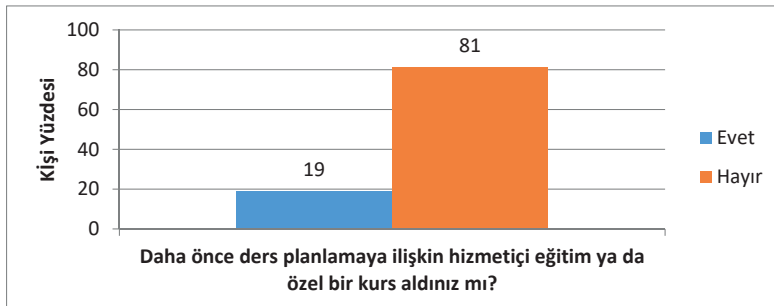
DPYÖ'nün tamamından öğretmenlerin alabileceği en yüksek puan 115 ve en düşük puan ise 23'tür. Teorik yeterlikler boyutunda alınabilecek en yüksek puan 55 ve en düşük puan 11'dir. Uygulamaya dayalı yeterliklerde ise en yüksek 60 ve en düşük 12 puandır. Bu değerler dikkate alınarak öğretmenlerin ders planlama yeterliği ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından (teorik yeterlik ve uygulamaya dayalı yeterlik) aldıkları toplam puanların ortalama, mod, medyan ve min-maksimum değerleri Tablo 5. de verilmiştir.

Tablo 5. Ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından alınan değerler

	Teorik Yeterlik	Uygulamaya Dayalı Yeterlik	Ders Planlama Yeterliği
N	268	268	268
Ortalama	45.33	50.34	95.66
Medyan	45.00	50.00	95.00
Mod	44.00	48.00	96.00
Minimum	33.00	38.00	73.00
Maksimum	55.00	60.00	114.00
Standart Sapma	5.16	4.65	9.24

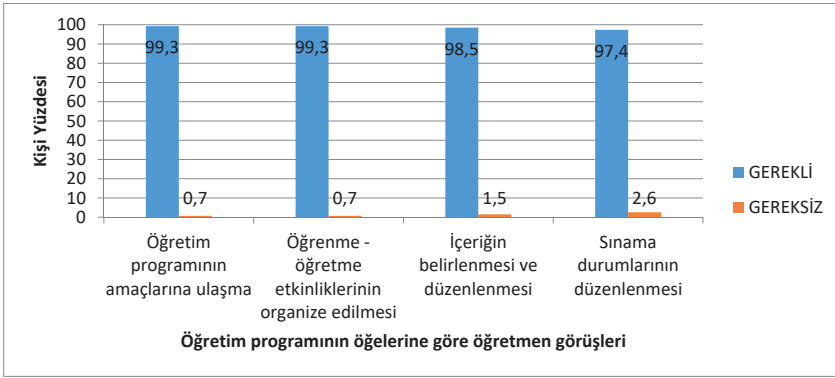
Öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik algıları ortalaması 45.33, uygulamaya dayalı yeterlik algıları ortalaması 50.34 ve ders planlama yeterliği algıları ortalaması 95.66'dır. Ortalamalar ölçekten alınabilecek en yüksek değerlerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla yeterli gördükleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında uygulanan anket aracılığıyla öğretmenlerin daha önce ders planlamaya ilişkin hizmet içi eğitim ya da özel bir kurs alıp almadıkları, ders planlamanın eğitim ve öğretimde gerekliliği, ders planı hazırlama ve uygulama yeterlikleri, ders planlamanın uygulaması ve takibi kendileri için bir külfet haline gelip gelmediğine ilişkin görüşleri hakkında bilgiler toplanmış, toplanan veriler ile ilgili bulgular Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'de verilmiştir.



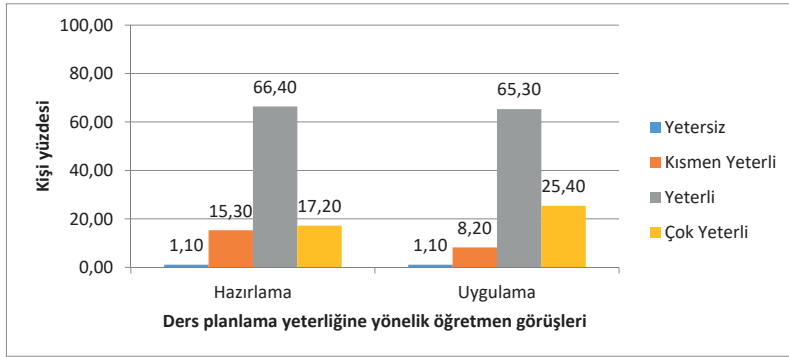
Şekil 1. Öğretmenlerin daha önce ders planlamaya ilişkin hizmet içi eğitim ya da özel bir kurs alıp almamalarına ilişkin dağılımları

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%81) daha önce ders planlamaya ilişkin hizmet içi bir eğitim ya da özel bir kurs almadıkları görülmektedir. Aldıklarını belirtenler (%19) ise aldıkları eğitimin adını birçoğu öğretmenlik eğitimleri sırasında zorunlu ders kapsamında aldıkları dersler olarak belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin çoğunun eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra mesleklerini icra ederlerken, öğretmenlik mesleğinin en önemli yetkinliklerinden olan ders planlamaya ilişkin olarak kendilerini geliştirmeye yönelik bir etkinliğe katılmadıklarını ya da MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitim olanaklarından yeteri kadar faydalanmadıklarını göstermektedir.



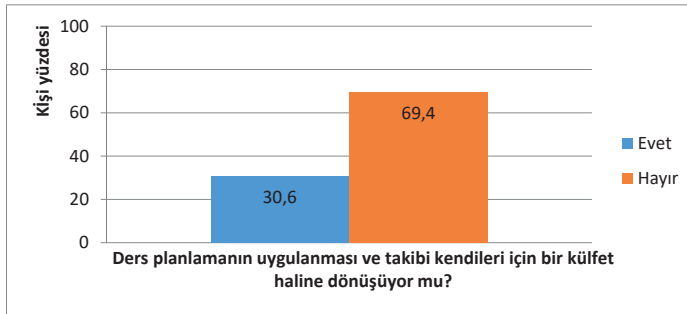
Şekil 2. Ders planlamanın gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

Şekil 2'ye bakıldığında öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının dersi planlamanın öğretim programının amaçlarına ulaşma (%99.3), öğrenme-öğretme etkinliklerinin organize edilmesi (%99.3), içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi (%98.5) ve sınav durumlarının düzenlenmesi (%97.4) açısından gerekli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmenler genel olarak dersi planlamanın gerekli olduğu konusunda görüş birliğindedirler.



Şekil 3. Ders planı hazırlama ve ders planı uygulama yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde ders planı hazırlama açısından öğretmenlerin %17.2'sinin "çok yeterli", %66.4'ünün "yeterli", %15.3'ünün "kısmen yeterli", %1.1'inin "yetersiz" oldukları algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ders planının uygulanması açısından da öğretmenlerin %25.4'ünün "çok yeterli", %65.3'ünün "yeterli", %8.2'sinin "kısmen yeterli" ve %1.1'inin "yetersiz" oldukları algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun hem ders planı hazırlama ve hem de ders planını uygulama bakımından kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin DPYÖ'ye verdikleri cevaplarla örtüşmekte ve kendilerini yeterli görmektedirler.



Şekil 4. Ders planlamanın uygulanmasının ve takibinin kendileri için bir külfet haline gelip gelmediğine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

Son olarak Şekil 4'e bakıldığında, öğretmenlerin % 69.4'ü ders planının uygulanması ve takibinin kendileri için bir külfet olmadığını belirtirken, %30.6'sı için bir külfet oluşturduğunu belirtmektedirler. Bu sonuçlara göre ders planlamada uygulama ve takibi işlemlerini kendileri için külfet olarak görmeyen öğretmenler, külfet olarak görenlerden daha fazladır. Öğretmenlerin çoğunluğu ders planlamanın kendilerine sıkıntı yaratan ve zorluk içeren bir faaliyet olmadığını düşünmekle birlikte bunu bir külfet olarak gören öğretmen oranı da az değildir.

3.2. Öğretmenlerin Ders Planlama Yeterlik Algıları Arasındaki Farklılıklara Dayalı Bulgular

Araştırma kapsamında kullanılan "Ders Planlama İçin Yeterlik Ölçeği" ile toplanan verilerin cinsiyet, çalışılan okul türü, mesleki kıdem ve öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algıları değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin ders planlama yeterlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgular Tablo 6' da, cinsiyete göre ANOVA testi sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyete göre ders planlama yeterliği algısı puanlarının betimsel istatistikleri

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS
Teorik Yeterlik Boyutu	Kadın	147	44.70	5.26
	Erkek	121	46.09	4.95
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Kadın	147	50.12	4.82
	Erkek	121	50.95	4.43
Ders Planlama Yeterliği	Kadın	268	94.82	9.54
	Erkek	268	96.68	8.79

Tablo 7. Öğretmenlerin ders planlama için yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Teorik Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	128.275	1	128.275	4.889	.028
	Gruplar içi	6978.830	266	26.236		
	Toplam	7107.104	267			
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	14.823	1	14.823	.685	.409
	Gruplar içi	5754.953	266	21.635		
	Toplam	5769.776	267			
Ders Planlama Yeterliği	Gruplar arası	230.309	1	230.309	2.715	.101
	Gruplar içi	22561.467	266	84.818		
	Toplam	22791.776	267			

Analiz sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin ders planlama yeterliğine bağlı olarak sadece ölçeğin Teorik Yeterlik Boyutundaki algı düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(1,266)} = 4.89, p < .05$). Erkek öğretmenlerin teorik yeterlik algı düzeyleri ($\bar{x}=46.09$), kadın öğretmenlerin teorik yeterlik algı düzeylerinden ($\bar{x}=44.70$) daha yüksektir. Ölçeğin uygulamaya dayalı yeterlik boyutu ve ölçeğin tamamından alınan puanlar bakımından öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.01$).

Görev yapılan okulun türü bakımından öğretmenlerin ders planlama yeterlik algılarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgular Tablo 8'de, görev yapılan okul türüne göre tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Görev yapılan okul türüne göre ders planlama yeterliği algısı puanlarının betimsel istatistikleri

	Görev Yapılan Kurum Türü	N	\bar{x}	SS
Teorik Yeterlik Boyutu	İlkokul	143	45.79	4.98
	Ortaokul	125	44.80	5.33
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	İlkokul	143	51.03	4.57
	Ortaokul	125	49.54	4.63
Ders Planlama Yeterliği	İlkokul	268	96.82	8.98
	Ortaokul	268	94.34	9.39

Tablo 9. Öğretmenlerin ders planlama için yeterlik ölçeği puanlarının görev yapılan okul türüne göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Teorik Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	65.398	1	65.398	2.470	.117
	Gruplar içi	7041.706	266	26.473		
	Toplam	7107.104	267			
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	146.880	1	146.880	6.948	.009
	Gruplar içi	5622.896	266	21.139		
	Toplam	5769.776	267			
Ders Planlama Yeterliği	Gruplar arası	408.295	1	408.295	4.852	.028
	Gruplar içi	22383.481	266	84.148		
	Toplam	22791.776	267			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin hem genel olarak ders planlama yeterliği algı düzeyleri arasında hem de ders planlamaya bağlı olarak uygulamaya dayalı yeterlik algı düzeyleri arasında görev yapılan okul türü bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{O(1,266)} = 4.852$ $p < .05$ ve $F_{U(1,266)} = 6.948$, $p < .01$). Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ders planlama yeterliği algısı düzeyleri ($\bar{x}=96.82$), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ders planlama yeterliği algısı düzeylerinden ($\bar{x}=94.34$) daha yüksektir. Bununla birlikte ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ders planlama yeterliğine bağlı

uygulamaya dayalı yeterlik algısı düzeyleri ($\bar{x}=51.03$), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ders planlama yeterliğine bağlı uygulamaya dayalı yeterlik algısı düzeylerinden ($\bar{x}=49.54$) daha yüksektir. Bu durum ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini ders planlama bakımından daha yeterli bulduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ders planlama yeterliğine bağlı olarak teorik yeterlik algı düzeyleri arasında görev yapılan okul türü bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.01$).

Mesleki kıdem süresi bakımından öğretmenlerin ders planlama yeterlik algılarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgular Tablo 10'da, mesleki kıdem süresine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 11'te verilmiştir.

Tablo 10. Mesleki kıdem süresine göre ders planlama yeterliği algısı puanlarının betimsel istatistikleri

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	SS
Teorik Yeterlik Boyutu	1-5 Yıl	54	43.98	5.09
	6-10 Yıl	112	45.12	5.40
	11 Yıl ve Üstü	102	46.27	4.78
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	1-5 Yıl	54	48.76	4.40
	6-10 Yıl	112	50.13	4.94
	11 Yıl ve Üstü	102	51.40	4.20
Ders Planlama Yeterliği	1-5 Yıl	54	92.74	8.94
	6-10 Yıl	112	95.24	9.78
	11 Yıl ve Üstü	102	97.68	8.35

Tablo 11. Öğretmenlerin ders planlama için yeterlik ölçeği puanlarının mesleki kıdem süresine göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Teorik Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	194.318	2	97.159	3.725	.025	1-5 ile 11 ve üzeri
	Gruplar içi	6912.786	265	28.086			
	Toplam	7107.104	267				
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	255.136	2	127.568	6.130	.002	1-5 ile 11 ve üzeri
	Gruplar içi	5514.640	265	20.810			
	Toplam	5569.776	267				
Ders Planlama Yeterliği	Gruplar arası	894.591	2	447.296	5.413	.005	1-5 ile 11 ve üzeri
	Gruplar içi	21897.185	265	82.631			
	Toplam	22791.776	267				

Tablo 3.6 ve Tablo 3.7'deki analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin planlama yeterliği algı düzeyleri, ders planlama yeterliğine bağlı olarak teorik yeterlik algı düzeyleri ve ders planlama yeterliğine bağlı olarak uygulamaya dayalı yeterlik algı düzeyleri arasında mesleki kıdem süresi bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{O(2,265)}=5.413, p<0.01$; $F_{T(2,265)}=3.725, p<0.05$; $F_{U(2,265)}=6.130, p<0.01$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin ders planlama yeterlik algıları, teorik yeterlik algıları ve uygulamaya dayalı yeterlik algıları, mesleki kıdem süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Mesleki kıdem süresi bakımından hangi gruplar arasında farkların olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 11 yıldan fazla bir süredir görev yapan öğretmenlerin ders planlama yeterliği algı düzeyleri ($\bar{x}=97.68$), en fazla 5 yıllık öğretmenlerin ders planlama yeterliği algı düzeylerinden ($\bar{x}=92.74$) daha yüksektir. Benzer bulgu ölçeğin alt boyutları için de geçerlidir. 11 yıldan fazla bir süredir görev yapan öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik algı düzeyleri ($\bar{x}=46.27$), en fazla 5 yıllık öğretmenlerin ders planlama yeterliği algı düzeylerinden ($\bar{x}=43.98$) daha yüksektir. Yine 11 yıldan fazla bir süredir görev yapan öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin uygulamaya dayalı yeterlik algı düzeyleri ($\bar{x}=51.40$), en fazla 5 yıllık öğretmenlerin ders plan-

lama yeterliği algı düzeylerinden ($\bar{x}=48.76$) daha yüksektir. Bu durum kıdem arttıkça öğretmenlerin ders planlamada kendilerini daha yeterli gördüklerini ve mesleki kıdem süresinin bu süreçte önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algıları bakımından öğretmenlerin ders planlama yeterlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgular Tablo 12’de, Öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algılarına göre ANOVA testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algılarına göre ders planlama yeterliği algısı puanlarının betimsel istatistikleri

	Görev Yapılan Kurum Türü	N	\bar{x}	SS
Teorik Yeterlik Boyutu	Evet	82	44.05	5.20
	Hayır	186	45.89	5.05
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Evet	82	49.76	4.88
	Hayır	186	50.59	4.53
Ders Planlama Yeterliği	Evet	82	93.80	9.41
	Hayır	186	96.48	9.07

Tablo 13. Öğretmenlerin ders planlama için yeterlik ölçeği puanlarının öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algılarına göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Teorik Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	193.450	1	193.450	7.443	.007
	Gruplar içi	6913.654	266	25.991		
	Toplam	7107.104	267			
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	39.708	1	39.708	1.843	.176
	Gruplar içi	5730.068	266	21.542		
	Toplam	5769.776	267			
Ders Planlama Yeterliği	Gruplar arası	408.446	1	408.446	4.854	.028
	Gruplar içi	22383.330	266	84.148		
	Toplam	22791.776	267			

Tablo 12 ve Tablo 13'e bakıldığında öğretmenlerin hem genel olarak ders planlama yeterliği algı düzeyleri arasında hem de ders planlamaya bağlı olarak teorik yeterlik algı düzeyleri arasında öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algıları bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{\text{Ö}(1,266)} = 4.854$, $p < .05$ ve $F_{\text{T}(1,266)} = 7.443$, $p < 0.05$). Ancak öğretmenlerin ders planlama yeterliğine ilişkin uygulamaya dayalı yeterlik algı düzeyleri arasında ders planlamaya ilişkin külfet algıları bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre ders planlamanın külfet olduğunu düşünen öğretmenlerin ders planlama yeterliği algısı düzeyleri ($\bar{x} = 93.80$), ders planlamanın külfet olduğunu düşünmeyen öğretmenlerin ders planlama yeterliği algısı düzeylerinden ($\bar{x} = 96.48$) daha düşüktür. Bununla birlikte yine ders planlamanın külfet olduğunu düşünen öğretmenlerin ders planlama yeterliğine ilişkin teorik yeterlik algısı düzeyleri ($\bar{x} = 44.05$), ders planlamanın külfet olduğunu düşünmeyen öğretmenlerin ders planlama yeterliğine bağlı uygulamaya dayalı yeterlik algısı düzeylerinden ($\bar{x} = 45.89$) daha düşüktür. Öğretmenin ders planlama yeterlik algısı arttıkça ders planlamayı külfet olarak düşünmesi düşmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda genel olarak ders planlama yeterliği ve ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik ve uygulamaya dayalı yeterlik bakımından öğretmenler kendilerini çoğunlukla yeterli görmektedir. Öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplara göre de benzer şekilde öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini ders planı hazırlama ve ders planı uygulama açısından yeterli görmektedir. Öğretmenlerin görüşleri ile ölçek sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Ders planlamanın öğrenme öğretme sürecinin önemli ve ilk aşaması olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu beceriye ilişkin kendilerini oldukça yeterli görmelerinin, özellikle öğretim programlarının uygulamasının başarı olasılığını arttırmasına olan katkısının önemli olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin dersi planlama yeterliklerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşgın ve Sönmez (2013) tarafından yapılan çalışma sonucunda da öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme süreci yeterliğine ilişkin bir alt yeterlik olarak ders planlama yeterliğine ilişkin performans göstergelerini genellikle olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Copriady (2014) tarafından Kimya öğretimine ilişkin öğretmen yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada ise öğretmenlerin ders planlama yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise bu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha önce ders planlamaya ilişkin hizmetiçi bir eğitim ya da özel bir kurs almamış olmalarıdır. Bu durum, öğretmenlerin ders planlama yeterliği algılarının yüksek olması sonucu ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kendilerini zaten yeterli gördükleri bir alanda geliştirmeye yönelik bir kurs ya da eğitim ihtiyaçlarının olmamasını düşündüklerinden olabilir. Benzer sonuçlara alanyazında rastlamak mümkündür. Serin ve Korkmaz (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler öğretim derslerinin ve ders dışı etkinliklerin planlanmasına yönelik eğitim faaliyetlerine katılmayı gerekli görmemektedir. Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterecek şekilde öğretmenler; programların uygulanması, öğretim temelli yöntem ve teknikler, klasik ölçme değerlendirme ve sınıf yönetimi konularında hizmetiçi eğitime ihtiyaçlarının olmadığını belirtmişlerdir. Budak ve Demirel (2003) tarafından öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada elde edilen bulgular ise öğretmenlerin eğitim-öğretim planları konusunda eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirttikleri belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinin dinamik bir özellik göstermesi, eğitim bilimlerindeki hızlı gelişmeler, öğrenciler arası bireysel farklılıklar ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerin sürekli değişmesi dikkate alındığında da öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek ve güncel tutmak adına hizmet içi eğitim kurslarına ihtiyaçları doğrultusunda katılmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmen eğitimi kesintisiz, yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilmesi gereken zorunlu bir süreçtir (Yavuz, Özkara ve Yıldız, 2015).

Araştırmada, öğretmenlerin tamamına yakını ders planlamanın genel olarak gerekli olduğu konusunda görüş birliğindedirler. Ayrıca öğretim programının öğeleri dikkate alındığında da öğretim programının amaçlarına ulaşma, öğrenme-öğretme sürecinin organize edilmesi, içeriğin düzenlenmesi ve ölçme- değerlendirme uygulamalarının düzenlenmesi açısından da ders planlamanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Ders planlamanın öğrenme-öğretme

sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu konusunda öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ders planlama yeterlikleri ile ilgili görüşlerine dayalı olarak bu araştırmanın ortaya koyduğu son sonuç, öğretmenlerin çoğunluğunun ders planlamayı bir külfet olarak görmedikleridir. Bu durumun sebebi olarak gelişen teknolojiye dayalı öğretmenlerin meslekle ilgili işlerini bilgisayarlar aracılığıyla yapmaları, hatta çoğu durumda öğretmenlerin internette yayınlanan hazır planları kullanma eğiliminde olmaları verilebilir. Taşdemir (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin %22'si, MEB tarafından uygulamaya konulan ünitelendirilmiş yıllık plan uygulamasının kendilerini plan yapma külfetinden kurtardığını belirtmişlerdir. Yani öğretmenlerin çok az bir kısmı plan yapmayı bir külfet olarak görmektedir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öte yandan Sönmez (2017) ise öğretmenler açısından ders planı düzenlemenin bir külfet haline geldiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ise bu düşünceye ters bir durumu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın öğretmenlerin ders planlama yeterlik algıları arasındaki farklara ilişkin bulgular ise şu şekildedir: Erkek öğretmenler kendilerini sadece ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik açısından kadın öğretmenlerden daha yeterli görmektedir. Genel olarak ders planlama yeterliği ve uygulamaya dayalı yeterlik açısından cinsiyete bağlı bir farkın ortaya çıkmadığı dikkate alındığında erkek ve kadın öğretmenlerin ders planlama yeterliklerinin benzer düzeylerde olduğu söylenebilir. Bulut (2014) tarafından öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlarına göre kullanılan ölçeğin bir alt boyutu olarak ders planlama yeterliği açısından cinsiyete bağlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre de öğretim yeterliğine ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında bir fark bulunmamaktadır.

İlkokulda çalışan öğretmenler ortaokulda çalışan öğretmenlere göre kendilerini ders planlama yeterliği ve uygulamaya dayalı yeterlik bakımından daha yeterli görmektedir. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli görmeleri 4 yıl boyunca aynı öğrencilere eğitim vermelerinden dolayı öğrencilerini daha iyi tanımaları, bir sınıfın farklı derslerine girmelerine bağlı olarak ders planlamaya çok farklı perspektiflerden

hâkim olmaları olabilir. Ortaokul öğretmenleri ise, tek bir ders için ve sadece sınıf düzeyinde birbirinden farklı özellikte sınıflar için plan hazırladıklarından ders planlama yeterliği bakımından daha düşük bir algıya sahip olabilirler.

Mesleki kıdem süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler, mesleki kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre kendilerini ders planlama, ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik ve uygulamaya dayalı yeterlik açısından yeterli görmektedir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha fazla deneyime sahiptir. Bu sebeple mesleğin gerektirdiği yeterlikler açısından daha yeterli olmaları öngörülebilir. Meslekte geçirilen süreler öğretmenlerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlarken, meslekle ilgili yetkinliklerini arttırmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kıdemleri arttıkça deneyime bağlı olarak kendilerine olan güvenleri de artmaktadır. Ancak Bulut (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ders planlama yeterliği algı düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008)' nun çalışmasının sonuçlarına göre de öğretmenlerin öğretim yeterliklerinin kıdeme bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak ders planlamanın külfet olmadığını düşünen öğretmenler, külfet olduğunu düşünen öğretmenlere göre kendilerini ders planlama ve ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik açısından yeterli görmektedir. Ders planlamayı külfet olarak görmeyen öğretmenlerin derse hazırlık yapma ve bu hazırlıkları uygulama konusunda daha istekli olacakları, dolayısıyla genel olarak ders planlama yeterliği algılarının daha yüksek düzeyde olacağı söylenebilir. Ders planlamayı külfet olarak gören öğretmenler ise hazırlanmış yıllık ve ders planlarını kullanmayı tercih edeceklerdir. Dolayısıyla ders planlama yeterliğine ilişkin görüşleri de olumsuz yönde olacaktır.

MEB (2017), tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” nde öğretmenlerin mesleki becerilerinin en başında eğitim ve öğretimi planlama becerisi gelmektedir. Eğitim-öğretimin planlamasının, öğrenme-öğretme süreci açısından alanyazında belirtilen yararları ve önemi dikkate alındığında ders planlamanın üzerinde durulması gereken bir durum olduğu söylenebilir. Sonuç olarak ders planlamaya ilişkin öğretmen görüşlerinin betimlendiği ve ders planlama yeterliğine ilişkin öğretmen algıları arasındaki

farkların ortaya konmaya çalışıldığı bu çalışmadan yola çıkılarak şu önerilere yer verilebilir:

- Her ne kadar öğretmenlerin ders planlama yeterliğine ilişkin algıları oldukça yüksek düzeyde olsa da bilimsel gelişmelerin çok hızlı gerçekleşmesine bağlı olarak ders planlamaya ilişkin öğretmenlerin farkındalık kazanması sağlanabilir.
- Ders planlamaya ve öğretmene dayalı farklı özellikler karşılaştırılarak diğer araştırmalar yapılabilir.
- Ders planlama yeterliğinin objektif olarak ortaya konulması açısından sürece dönük ve uygulamaya dayalı yeterlik belirleme ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- ABAZAOĞLU, I., YILDIRIM, O. ve YILDIZHAN, Y. (2014). "Türkiye'nin öğretmen profili." *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1-20. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6491>.
- AŞİROĞLU, S., ve KOÇ-AKRAN, S. (2018). "Öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretim uygulamalarının incelenmesi." *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-13.
- AYKAÇ, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- BESVİNİCK, S. L. (1960). "An effective daily lesson plan." *The Clearing House*, 7(34), 431-433. <https://doi.org/10.1080/00098655.1960.11475761>
- BOZASLAN, H., GENÇ, G., KAYA, A. ve MERTER, F. (2012). "Öğretmenlerin dersi planlama, ortam ve materyal hazırlama yeterlikleri ile sosyo-kültürel özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi." *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 433-453.
- BUDAK, Y. ve DEMİREL, Ö. (2003). "Öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyacı." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- BULUT, İ. (2014). "Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları." *İlköğretim Online*, 13(2), 577-593.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- COŞGUN, E., GELEN, İ. ve ÖZTÜRK, E. (2009). "Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12).
- COPRIADY, J. (2014). "Teachers competency in the teaching and learning of chemistry practical." *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(8), 312-318. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n8p312>.
- DEMİREL, Ö. (2007). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DOĞAN, Y. (2010). "Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 86-106.
- FARRELL, T.S.C. (2002). Lesson planning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Surrent Practice* (pp. 30-39). New York, Cambridge University Press.
- HALL, T. J. & SMİTH, M. A. (2012). "Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes." *Quest*, 58(4), 424-442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>.
- HU, L.T. and BENTLER, P.M. (1999), "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives." *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- JOHN, P.D. (1991). "A qualitative study of british student teachers' lesson planning perspectives." *Journal of Education for Teaching*, 17(3), 301-320.
- JÖRESKOG, K. G., & SÖRBOM, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- KABLAN, Z. (2012). "Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin etkisi." *Eğitim ve Bilim*, 163(37), 239-253.
- KARACAOĞLU, Ö.C. (2008). "Öğretmenlerin yeterlilik algıları." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97. <https://doi.org/10.1080/0260293032000066227>.
- KARASAR, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KHAN, I. A. (2011). "Lesson planning for reading: an effective teaching strategy in EFL classrooms." *Elixir Social Studies*, 37, 3958-3964.
- KILIÇ, D., NALÇACI, A. ve ERCOŞKUN, M.H. (2004). "İlköğretimde değişen planlar ve karşılaşılan problemler." XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- KILIÇ, D. (2010). "Yenilenen ilköğretim programlarında planlama ve öğretmenlerin hazır planlarla ilgili görüşlerinin incelenmesi." *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 1-19.
- KOÇ, C. ve YILDIZ, H. (2012). "Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler." *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- KOPAR, T.N., KAYGISIZ, F. N. ve BOZ-YAMAN, B. (2019). "Matematik dersi aday öğretmenlerin öğretim pratiklerine dair yansıtıcıları." 4. Uluslararası Eğitim Dergisi, 4(1), 1-10.
- KURAN, K. (2011). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman (Edt.) *Sınıf Yönetimi*, 165-183, Ankara: Pegem Yayıncılık..
- KÜÇÜKAHMET, L. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (t.y.). "Okullar ve diğer kurumlar." Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/?ILKODU=20&ILCEKODU=20>.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2003). Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı olarak yürütülmesine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*. Ağustos 2003, 66(2551). Ankara, MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri." Erişim adresi: <http://www.oyegm.meb.gov.tr/yet/index>
- MOORE, K.D. (2001). *Classroom teaching skills*. Newyork: McGraw-Hill Companies.
- OĞUZ, A. ve BAYINDIR, N. (2009). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimi planlamaya ilişkin görüşleri." *İlköğretim Online*, 8(3), 901-922.
- ÖZÇELİK, D.A. (2014). Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi). Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZDEMİR, S. M. (2008). "Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- SENEMOĞLU, N. (2003). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- SERİN, M.K. ve KORKMAZ, İ. (2014). "Sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının analizi." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 155-169.
- SHARMA, S., MUKHERJEE, S., KUMAR, A., & DILLON, W. R. (2005). "A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models." *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943.

- SÖNMEZ, V. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara Anı Yayıncılık.
- SÜMER, N. (2000). "Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar." *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- SÜRAL, S. (2019). "An examination of pre-service teachers' competencies in lesson planning." *Journal of Education and Training Studies*, 3(7), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.675355>.
- TABACHNİCK, B. G., FİDELL, L. S., & ULLMAN, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- TAN, Ş., KAYABAŞI, Y. ve ERDOĞAN, A. (2002). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TANRISEVEN, I. (2015). Öğretimde planlama. İçinde, T. Yanpar-Yelken & C. Akay. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 43-76, Ankara: Anı Yayıncılık.
- TAŞDEMİR, M. (2006). "Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- TAŞGIN, A., & SÖNMEZ, S. (2013). "Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi." *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- ÜNVER, G. (2002). "Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının ders planı modelleri." *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 62-69.
- YAVUZ, M., ÖZKARAL, T., & YILDIZ, D. (2015). "The teacher competencies and teacher education in international reports." *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- YILMAZ, K. ve ÇOKLUK-BÖKEOĞLU, Ö. (2008). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- YINGER, R.J. (1980). "A Study of Teacher Planning." *The Elementary School Journal*, 80(3), 107-127.
- ZASKİS, R., LİLJEDAHL, P. ve SİNCLAİR, N. (2009). "Lesson plays: Planning teaching versus teaching planning." *For the Learning of Mathematics*, 1(29), 40-47.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIĞI ETİK İKİLEMLER*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gizem ÇELİK¹, Ahmet SABAN²

* Bu makale, ilk yazarın 2019 yılında ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Sınıf Öğretmeni, Siirt İli Baykan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, Cumhuriyet İlkokulu, Türkiye, gizem-sanli1@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9358-277X.

2 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Meram, Konya, Türkiye, ahmet_saban@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-0853-1853.

Geliş Tarihi: 19.09.2019 Kabul Tarihi: 16.09.2020

Öz: Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin geçmişte veya son zamanlarda yaşadığı etik ikilemleri incelemektir. Alanyazında etik ikilem, eşit derecede arzulanan ancak birbiriyle çelişkili iki farklı eylemi gerektiren bir durum olarak tanımlanmaktadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin güneydoğu bölgesinde bulunan bir ilde görev yapan 65 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri, üç açık-uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiş ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenler aşağıdaki 12 kategori altında gruplandırılan durumlarla ilgili etik ikilemler yaşamışlardır. Bu kategoriler şunlardır: (1) öğretmen eğitiminin değeri, (2) öğretim programının yapısı, (3) öğrenci merkezli olma, (4) rol modeli olma, (5) mesleki özveride bulunma, (6) mesleki doyum arayışı, (7) mesleki rol karmaşası, (8) meslektaş ilişkileri, (9) kadın öğretmen olma, (10) anne öğretmen olma, (11) sosyokültürel ortama uyum sağlama ve (12) veli ilgisizliği. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin meslekle ilgili önemli sorgulamalar yapmalarına neden olan birçok etik ikilem durumuyla karşı karşıya kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Etik İkilem, Durum Çalışması

ETHICAL DILEMMAS ENCOUNTERED BY CLASSROOM TEACHERS

Abstract:

The main purpose of this study was to examine the ethical dilemmas encountered by classroom teachers in the past or recently. In the literature, an ethical dilemma is defined as a situation that requires two equally desirable but conflicting actions. The case study method, one of the qualitative research designs, was used in the study. Participants included 65 classroom teachers working in one of the cities of Turkey's southeastern region during the 2018-2019 academic year. Data were gathered through structured interviews consisting of three open-ended questions and analyzed by the content analysis technique. According to the findings, teachers experienced ethical dilemmas about situations grouped under the following 12 categories. They include: (1) the value of teacher education, (2) the structure of the curriculum, (3) being student-centered, (4) being a role model, (5) professional commitment, (6) seeking professional satisfaction, (7) professional role confusion, (8) collegial relationships, (9) being a female teacher, (10) being a mother teacher, (11) adaptation to the sociocultural environment, and (12) parental indifference. In the study, it is concluded that classroom teachers encounter many ethical dilemmas that cause them to make important inquiries about the profession.

Keywords: Classroom Teacher, Ethical Dilemma, Case Study

Giriş

İkilem, iki farklı durum arasında bir seçim yapmak zorunda kalma halidir. Bu iki durum, çok istenen ya da hiç istenmeyen bir şey hakkında olabilir. Fakat durumların niteliği ne olursa olsun bir seçim yapmak zorunda kalınır. Seçimin yapılması demek, var olan durumlardan daha baskın olana yönelmek demektir (Tosun, 2005). En çok doğru, en çok istenen ya da hiç istenmeyen ne ise ona göre var olan seçenekler arasından birisi tercih edilir. Bu durum ise

tercih edilen bir eylemin tamamıyla doğru ve diğerlerinin de tamamıyla yanlış olduğu anlamına gelmemektedir (Tezcan ve Güvenç, 2020). Bazen yapılan seçimden dolayı pişmanlık duyulur, bazen de memnun kalınarak hayata devam edilir.

İkilem durumları hakkında önemli olan husus ise seçimin neye göre yapıldığıdır. Diğer bir ifadeyle, birey toplumun geneli tarafından kabul gören iyiye/doğruya göre mi yoksa kendisinin benimsediği iyi/doğru algısına göre mi karar vermelidir? İşte bu noktada etik devreye girmektedir çünkü her ikilem durumu aynı zamanda kendi içinde etik bir sorun da barındırmaktadır. Elliott'un (1985, 240) da ifade ettiği gibi:

“İkilem, eşit derecede arzulanan ancak birbiriyle çelişkili iki farklı eylemi gerektiren bir durumdur. Eşit derecede arzulamak, her bir eylem biçiminin ikilem durumundaki belirli etik gerekleri yerine getireceği algısına, birbiriyle çelişkili olmak ise her bir gereksinimin ancak diğerinin reddedilmesiyle yerine getirilebileceği anlayışına dayanmaktadır. İkilemler, temelde etik sorunları içermesi bakımından, teknik sorunlardan farklıdır.”

Eylemlerin etik bakımdan doğru/uygun olup olmadığı, genellikle iki kuramsal yaklaşıma göre kararlaştırılmaktadır (Warburton, 2008): (1) “niyet temelli kuram” ve (2) “sonuç odaklı kuram”. Niyet temelli kuram, Immanuel Kant'ın ahlak anlayışını temel alır ve eylemin ne niyetle yapıldığına bakar. Bu anlayışa göre, eylemin sonucu önemli değildir, önemli olan eylemin ne niyetle yapıldığıdır. Örneğin, eğer yapılan bir eylemde sadece kişinin kendi çıkarı gözetilmişse, burada etik söz konusu değildir. Sonuç odaklı kuramın temelinde ise John Stuart Mill'in faydacılık/yararcılık anlayışı vardır. Bu anlayışa göre, eğer yapılan eylem sonuç olarak iyi ise eylem etik fakat sonuç kötü ise niyet iyi dahi olsa eylem etik değildir.

Etikle ilgili bu tür kuramsal yaklaşımlar iyi/kötü, doğru/yanlış ya da istenilen/istenilmeyen eylemlerin ne olması gerektiği konusunda bireyi yönlendirmektedir. Ancak, etik karar verme sürecini etkileyen başka faktörler de bulunmaktadır. Örneğin, içinde doğulan aile, yaşanılan toplum ya da sahip olunan dini inançlar bu faktörlerden bazılarıdır (Ay, 2005). Buna göre, ailenin doğru/yanlış, iyi/kötü, güzel/çirkin, vb. hakkındaki öğretileri, toplumun gelenek, görenek ya da töreleri ve kişinin benimsediği dini/ahlaki prensipler hep birlikte bireysel etik değerlere yön verebilmektedir.

Bu yönüyle etik, ahlakı da içine alan çok kapsamlı bir olgudur. Her ne kadar “etik” ve “ahlak” kavramları bazı araştırmacılar tarafından birbirlerinin yerine kullanılsa da, etik, ahlaki davranışların nedenlerini ve sonuçlarını sorgulayan bir felsefe dalı olarak ahlaktan ayrılmaktadır (Cevizci, 2008). Delius’un (1990, 313) da açıkladığı gibi:

“Ahlak ve etik sözcükleri arasında günlük dildeki çok anlamlılık, geçişliliğe rağmen, her iki sözcüğü birbirinden ayırmak konusunda yine de bir ölçüt vardır. Ahlak, olgusal ve tarihsel olarak yaşanan bir şey olmasına karşılık, etik, bu olguya yönelen felsefe disiplinin adıdır. Bu nedenle, günlük dilde alışkanlıkla bir ahlaksal problemden bahsedildiğinde, aslında bunu etiğe ait bir problem, bir etik problemi olarak anlamak gerekir. Ama etimolojik açıdan bakıldığında, her iki sözcük de töre, gelenek, alışkanlık, vb. anlamlara sahiptir.”

Karşı karşıya kalınan herhangi bir ikilem durumunda hangi seçeneğin etik bakımdan doğru/uygun ya da iyi/kötü olup olmadığını kararlaştırılması çoğunlukla zor bir süreçtir. Çünkü iyi ve kötü kavramları, aynı zamanda, anlamı kişiden kişiye ya da durumdan duruma göre farklılaşabilen göreceli olguları temsil etmektedir. Labbé ve Puech’un (2011, 6) da örneklendirdiği gibi:

“Yaşamak için, kurtların kuzuları yemesi gerekir: Kurtlar için kuzuları öldürmek iyidir. Bu, kurdun yaşamasını, küçük kurtların büyümesini sağlar. Kuzuysa ölmek istemez: Kuzular için kurtların yaptığı şey kötüdür. Kuzunun içindeki yaşama isteğiysese, iyidir. Kurt için iyi olan, kuzu için iyi değildir. Kuzu için iyi olursa, kurt için kötüdür. İyi ve kötü herkes için aynı şey değildir.”

Dolayısıyla, etik karar verme sürecinde bireyin içsel bir sorgulama yapması önemli görülmektedir. Bu süreçte bireyin kendisine sorması gereken bazı temel sorular vardır. Rossy’e (2011, 38) göre, bu sorular şunlardır:

- Benim bundan çıkarım nedir?
- Hangi kararım çoğunluğun yararına olacaktır?
- Bu durumla ilgili yazılı olsun ya da olmasın dikkate almam gereken kurallar, politikalar ve sosyal normlar nelerdir?

- Başkalarına karşı yükümlülüklerim nelerdir?
- Kararımın kendim ve diğerleri için uzun vadeli etkileri ne olacaktır?

Benzer şekilde, Lamberton ve Minor (1995, 333'ten aktaran; Aydın, 2006, 32) tarafından geliştirilen bir teste göre, etik karar vermeden önce şu altı soruya cevap verilmelidir:

- Yaptığın doğru mu?
- Yaptığın adil mi?
- Yaptığından dolayı birisi zarar görecektse, bu kim olacak?
- Eğer verdiğin karar gazetelerin birinci sayfasında yer alsaydı, kendini rahat hissediyor muydun?
- Ailene, çocuğuna ya da en yakınına yaptığını söyler miydin?
- Sence olay nasıl kokuyor?

Buna ek olarak, her mesleğin kendine özgü etik ilkeleri vardır ve bireylerin bu ilkeler doğrultusunda karar vermeleri ve eylemde bulunmaları beklenmektedir. Örneğin, ilk olarak 1929 yılında "National Education Association (NEA)" tarafından geliştirilen ve 2019 yılında da son hali verilen "Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeleri", öğrencilere yönelik ve mesleğe yönelik olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır (NEA, 2019). Aşağıda verilen bu etik ilkelerin ilk sekizi öğrencilere yönelik, diğer sekizi ise mesleğe yönelik etik ilkeleri temsil etmektedir. Buna göre, her öğretmen:

- Makul bir gerekçe olmadan, öğrenciyi öğrenme sürecindeki bağımsız eylemlerinden alıkoymaz.
- Makul bir gerekçe olmadan, öğrencinin farklı bakış açılarına sahip olma hakkını ihlal edemez.
- Öğrencinin gelişimi için faydalı olacak bilgileri kasıtlı olarak gizleyemez ya da çarpıtamaz.
- Öğrenciyi, öğrenmesine, sağlığına ya da güvenliğine zarar verecek tüm koşullardan korumak için çaba gösterir.
- Öğrenciyi küçük düşürecek veya utandıracak eylemlerden kasıtlı olarak kaçınır.

- Öğrenciler arasında, etnik köken, dini inanç, cinsiyet veya sosyokültürel statü bakımlarından ayrımcılık yapmaz.
- Öğrencilerle olan mesleki ilişkilerini kişisel çıkarları için kullanmaz.
- Yasal bir zorunluluk veya mesleki bir gereklilik olmadıkça, öğrencileriyle ilgili bilgileri kimseyle paylaşmaz.
- İşe başvururken, mesleki nitelikleri ile ilgili yanıltıcı bilgi vermez veya sahte belge sunmaz.
- Mesleki yeterlikleri ile ilgili yanlış beyanlarda bulunmaz.
- Karakter, eğitim özgeçmişi veya diğer ilgili nitelikler bakımından uygunsuz olduğu bilinen bir kişinin mesleğe girmesine yardım etmez.
- İş başvurusunda bulunan bir adayın mesleki yeterliği hakkında bilinçli olarak yanıltıcı beyanlarda bulunmaz.
- Öğretmen olmayan bir kişinin öğretmenlik mesleğini yapmasına yardım etmez.
- Yasal bir zorunluluk veya mesleki bir gereklilik olmadıkça, meslektaşları ile ilgili bilgileri kimseyle paylaşmaz.
- Bir meslektaşı hakkında bilerek yanlış veya kötü niyetli beyanlarda bulunmaz.
- Mesleki kararlarını veya eylemlerini zedeleyecek herhangi bir hediye ya da iyiliği kabul etmez.

Öğretmenler, mesleki hayatlarında birçok etik ikilem durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Bucholz, Keller ve Brady, 2007; Koç, 2010). Bu ikilem durumlarının ortaya çıkarılması, öğretmenlik mesleğinin daha iyi anlaşılması bakımından önemli görülmektedir (Shapira-Lishchinsky, 2011). Bu bakış açısıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yaşadığı etik ikilemlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmada şu üç soruya cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin geçmişte veya son zamanlarda yaşadığı etik ikilemler nelerdir?
2. Öğretmenlerin bu ikilemleri yaşamalarına neden olan durumlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin bu ikilem durumlarına ilişkin kararları ne yönde olmuştur?

Ulusal alanyazında, farklı mesleklerde yaşanan etik ikilemleri konu alan çok sayıda çalışma bulunmasına karşın (Camadan, 2018; Elçigil vd., 2011; Koplay-Akfert, 2012; Tosun, 2005), öğretmenlik mesleği açısından bu tür çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır ve ancak son yıllarda artış göstermeye başlamıştır (Erdemli ve Güner-Demir, 2018; Mercan-Uzun ve Elma, 2012; Tezcan ve Güvenç, 2020). Bu yönüyle bu çalışma, ulusal alanyazına kuramsal düzeyde bir katkı getirme çabası taşımaktadır. Çalışma ile ayrıca, sınıf öğretmenliği mesleğinin daha yakından tanınmasına katkıda bulunulması hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kapsamında yürütülmüştür. Durum çalışmalarında genellikle belli bir konuya ilişkin var olan durumun derinlemesine analiz edilmesi ve betimlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yönüyle durum çalışması, araştırmacılara “bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama ve birey, katılımcı ya da toplum üzerindeki etkisi ya da ilişkisi konusunda çıkarımlarda bulunma fırsatı” (Akar, 2019, 140) sunmaktadır. Bu çalışmada da “sınıf öğretmenlerinin yaşadığı etik ikilemler” biçiminde tanımlanan durumun, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde derinlemesine incelenmesi, anlaşılması ve yorumlanması amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin güneydoğu bölgesinde bulunan bir ilde görev yapan 65 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında “kartopu örnekleme tekniği” (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine öncelikle telefonla ulaşılmış, çalışmanın konusu hakkında kısa bir açıklama yapılmış ve çalışmaya katılıp katılmayacakları sorularak rızaları alınmıştır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çalışmaya “gönüllülük” esasına göre katılmaları açısından önemli görülmüştür. Daha sonra, çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden görüşme yeri ve zamanı için randevu talep edilmiştir. Çizelge 1, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini göstermektedir. Buna göre, katılımcıların büyük çoğunluğunu, 23-34

yaş aralığında bulunan ve 1-5 yıl arasında mesleki deneyimi olan bekâr-kadın sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Çizelge 1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	39	60
	Erkek	26	40
Medeni durum	Bekâr	47	72,3
	Evli	18	27,7
Yaş	23-34 arası	57	87,7
	35 ve üzeri	8	12,3
Mesleki deneyim	1-5 yıl	40	61,6
	6-10 yıl	17	26,1
	11 yıl ve üzeri	8	12,3

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme, görüşmeci yanlılığını azaltan ve çok katılımcı ile uygulanabilen bir görüşme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılandırılmış görüşmelerde çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanan sorular herhangi bir değişiklik yapılmadan bütün katılımcılara aynı sırada sorulur.

Benzer biçimde, bu çalışmada gerçekleştirilen görüşmelerde de, sınıf öğretmenlerine birbirini tamamlayıcı nitelikte olan aşağıdaki üç açık-uçlu soru sırasıyla yöneltmiştir:

- Geçmişte veya son zamanlarda yaşadığınız bir etik ikilem nedir?
- Bu ikilemi yaşamınıza neden olan durum hakkında bilgi verebilir misiniz?
- Bu ikilem durumuna ilişkin kararınız ne yönde olmuştur? Açıklar mısınız?

Bu soruların oluşturulmasında, Shapira-Lishchinsky (2011, 650) tarafından tanımlanan “kritik olay tekniği” yönlendirici olmuştur. Bu tekniğe göre, öncelikle katılımcılardan kendilerinde iz bırakan bir ikilem durumunu hatırlama-

ları ve daha sonra da çeşitli sorularla bu ikilem durumu hakkında detay bilgi vermeleri istenmektedir. Bu teknikte kullanılacak sorular şunlardır:

- Etik ikilem yaşadığın bir durumu paylaşabilir misin?
- Bu durum hakkında ayrıntılı bilgi verebilir misin?
- Bu durumu ortaya çıkaran genel koşullar nelerdi?
- O durumda sen ne yaptın?
- Olaya karışan diğer kişiler ne yaptı?
- Başkalarının eylemleri davranışını nasıl etkiledi?
- Daha başka nasıl farklı davranabilirdin?

Bütün görüşmeler, ilk araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ancak, bazı öğretmenlerin cevap vermelerini kolaylaştırmak amacıyla kendilerine “ikilem” kavramı hakkında ek bir açıklama yapılma gereği duyulmuştur. Bu gibi durumlarda, ses kaydından önce gerekli açıklamalar yapılarak görüşmelere daha sonra başlanmıştır. Belli sebeplerden ötürü ses kaydını uygun bulmayan ya da il merkezine uzaktaki köylerde görev yapan bazı katılımcılar görüşlerini yazarak sunmayı tercih etmiştir. Bu öğretmenlerin isteği üzerine, görüşme soruları kendilerine elektronik posta aracılığıyla (ilk araştırmacı tarafından) ulaştırılmış ve cevaplara da aynı yolla ulaşılmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, ulaşılan bulguları okuyucuya belirli bir sistematik yapı içerisinde düzenleyerek sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre, araştırmada ulaşılan veriler öncelikle detaylı bir şekilde incelenir ve birbirine benzer özellikteki veriler kodlanarak belli temalar altında toplanır ve yorumlanır. Ayrıca, görüşme yapılan kişilerin düşüncelerini yansıtmak ve oluşturulan temaları desteklemek amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılır.

Bu çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde, dört aşamadan oluşan bir süreç izlenmiştir. Aşağıda, bu aşamalar ve her aşamada gerçekleştirilen işlemler hakkında detaylı bilgi verilmektedir. Buna göre:

İlk aşamada, sınıf öğretmenlerinin görüşmelerde sorulan açık-uçlu sorulara vermiş oldukları cevapların dökümü yapılmış ve bir Word dosyasında öğretmenlerin ad ve soyadları temel alınarak alfabetik olarak tasniflenmiştir. Elektronik posta aracılığıyla ulaştırılan cevaplar ise “kopyala-yapıştır” yapılarak oluşturulan Word dosyasına (alfabetik sıra gözetilerek) eklenmiştir.

İkinci aşamada, öncelikle, öğretmenlerin cevapları her bir araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir biçimde detaylı olarak incelenmiş ve birbirine yakın olan ikilem ifadeleri kodlanarak geçici temalara/kategorilere ayrıştırılmıştır. Daha sonra, iki araştırmacı tarafından ulaşılan temalar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Uyuşmazlık durumunda ise gerekçeler paylaşılmış, veriler birlikte yeniden gözden geçirilmiş ve bu süreç her iki araştırmacı da hemfikir olana dek tekrar ettirilmiştir. Bu süreç sonunda toplam 12 kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler şunlardır: (1) öğretmen eğitiminin değeri, (2) öğretim programının yapısı, (3) öğrenci merkezli olma, (4) rol modeli olma, (5) mesleki özveride bulunma, (6) mesleki doyum arayışı, (7) mesleki rol karmaşası, (8) meslektaş ilişkileri, (9) kadın öğretmen olma, (10) anne öğretmen olma, (11) sosyokültürel ortama uyum sağlama ve (12) veli ilgisizliği. Bu temalar, daha sonra görsel hale getirilerek (bulgularda yer verilen) Şekil 1 oluşturulmuştur.

Üçüncü aşamada, her bir kategori altına yerleştirilen ikilem durumları yeniden gözden geçirilmiştir. Bu aşamadaki amaç ise benzer konulara vurgu yapan ikilem ifadelerini ayrıştırmak ve her kategoriye temsil edecek olan ikilem ifadelerini kararlaştırmak olmuştur. Bu amaçla, her etik ikilem ifadesi görüşme soruları çerçevesinde incelenmiş ve her üç görüşme sorusuna da bir bütünlük içinde değinip değinilmediğine bakılmıştır. Örneğin, bulgularda “**Sosyokültürel Ortama Uyum Sağlama**” kategorisinde de yer verilen aşağıdaki alıntıda, Ö16 tarafından yaşanan ikilemin ne olduğu (**ilk görüşme sorusu**), ikileme neden olan durumun ne olduğu (**ikinci görüşme sorusu**) ve bu ikilem durumuna ilişkin alınan kararın ne yönde olduğu (üçüncü görüşme sorusu) **koyu ve altı-çizili** olarak sırasıyla gösterilmektedir.

“Bu ilçede marketler tek bir cadde üstünde sağlı-sollu kurulmuş durumda. Haliyle de halkın çoğunluğu bu cadde kısmında toplanıyor. Ev arkadaşımınla market alışverişine giderken ikileme düşünüyoruz: **Cadde üstündeki yolu mu kullansak, yoksa mahalle içerisinden mi gitsek?** Cadde üstündeki yolu kullandığımız-

da biliyoruz ki **rahatsız edici bakışlara maruz kalacağız**, çünkü burada market alışverişlerini kadınlar değil erkekler yapıyor. Bizim de kadın olarak çıkıp alışveriş yapmamız garip geliyor. **O yüzden mahalle arasından gidilen yolu seçiyoruz.**" (Ö16, K, 1-5)

İzlenen bu süreç neticesinde, bir önceki aşamada belirlenen 12 kategori için toplam 24 ikilem ifadesinin (alıntının) bulgularda paylaşılması kararlaştırılmıştır. Bu ikilem ifadelerinin, görüşleri paylaşılmayan (alıntı yapılmayan) diğer bütün katılımcıların görüşlerini de yansıttığı düşünülmüştür. Çizelge 2, her bir kategoriyi temsil eden toplam ikilem ifadelerini ve söz konusu bir kategori için (bulgularda paylaşılması amacıyla) seçilen ikilem ifadelerini sayısal olarak göstermektedir.

Çizelge 2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı İkilem Durumları

Kategori Adı	Kategoriyi Temsil Eden Toplam İkilem Sayısı	Bulgularda Paylaşılan İkilem Sayısı
1 Öğretmen eğitiminin değeri	2	1
2 Öğretim programının yapısı	3	1
3 Öğrenci merkezli olma	10	4
4 Rol modeli olma	6	2
5 Mesleki özveride bulunma	5	2
6 Mesleki doyum arayışı	3	1
7 Mesleki rol karmaşası	5	2
8 Meslektaş ilişkileri	4	1
9 Kadın öğretmen olma	5	2
10 Anne öğretmen olma	6	2
11 Sosyokültürel ortama uyum sağlama	9	4
12 Veli ilgisizliği	7	2
Toplam	65	24

Son aşamada ise her kategoride yer verilen ikilem ifadelerinde ön plana çıkarılan durumlar, araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Bu yorumları desteklemek amacıyla da katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar ya-

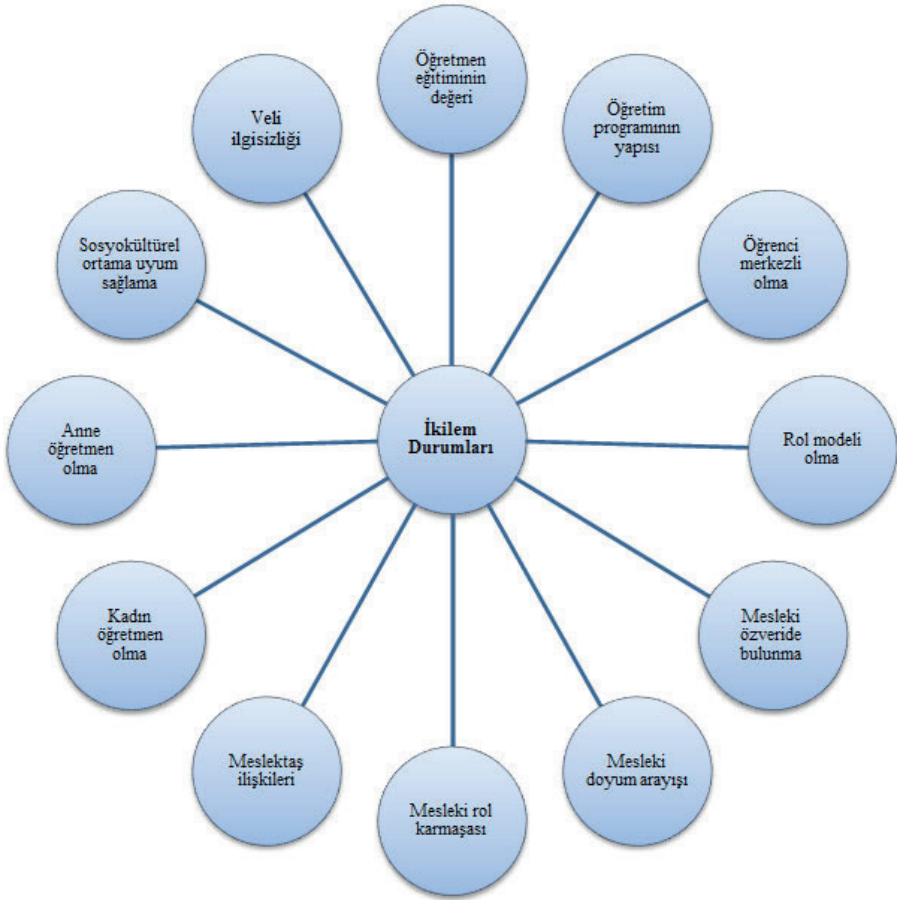
pılmıştır. Alıntıların kime ait olduğunu göstermek içinse öğretmenlerin cinsiyeti ve mesleki deneyimleri göz önünde bulundurularak kodlamalar yapılmıştır. Örneğin, yukarıdaki alıntıda "Ö16, K, 1-5" olarak verilen kodda, Ö16, öğretmenin alfabetik sıra numarasını, K, cinsiyetini ve 1-5 rakamları da mesleki deneyimini yıl aralığı olarak göstermektedir. Çalışmada bu tür kodların kullanılması, katılımcıların gizlilik haklarının korunması bakımından önemli görülmüştür.

Verilerin İnanırcılığının Sağlanması

Veri analiz sürecinde de vurgulandığı üzere, bu çalışmada elde edilen verilerin inanırcılığının (geçerlik ve güvenilirliğinin) sağlanmasında dört temel yaklaşım benimsenmiştir. Birincisi, çalışmada uygulanan veri analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İkincisi, veri analiz süreci titizlikle yürütülmüştür. Üçüncüsü, kod ve temaların kararlaştırılmasında, her iki araştırmacının da görüş birliğine varması önemli görülmüştür. Dördüncüsü ise araştırma verilerine ilişkin yapılan yorumları desteklemek amacıyla, her tema altında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Şekil 1, bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı ikilem durumlarını tematik olarak göstermektedir. Bu bölümde bu temalar tek tek ele alınarak ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.



Şekil 1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı İkilem Durumları

Öğretmen Eğitiminin Değeri

Öğretmenler mesleğe dair temel bilgileri üniversitelerin eğitim fakültele-
rinde verilen dersler vasıtasıyla edinmektedirler ve bu derslere ilişkin başarı-
ları da genellikle sınavlarla ölçülmektedir. Sınavlardan yeterli puan almaları
durumunda ise derslerden başarılı sayılarak programdan mezun olmaktadır.
Ancak, bazı durumlarda öğretmen eğitimi esnasında alınan dersler ya da
bu dersleri veren öğretim elemanları tarafından aktarılan kuramsal bilgiler

gerçek hayat durumlarıyla örtüşmeyebilmektedir. Bu araştırmaya katılan bazı sınıf öğretmenleri de üniversitelerde verilen öğretmen eğitiminin yetersizliğiyle ilgili ikilem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ikilem durumu ile katılımcıların temel olarak üniversitelerde verilen öğretmen eğitiminin değerini ve derslere giren akademisyenlerin yetkinliğini sorguladıkları görülmüştür. Örneğin:

“İlk atandığım yer bir köy okuluydu. Üniversiteden yeni mezun olmuştum ve idealist duygularla mesleğe başlamıştım. Üniversitede öğretilen bilgiler hakkında kendimi yetkin hissediyordum, ta ki köye gidip gerçekle yüzleşinceye kadar. Çünkü gerçekler anlatılanlar gibi değildi. Dünyayı yaşadığı yer kadar düşünen çocuklardı karşımdakiler. Hani eğitimde diyoruz ya hazırbulunuşluğu olmayan çocuklar. Yaşadığım ikilem ise bana öğretilen derslere göre mi öğretmenlik yapmalıydım yoksa sil baştan mesleğimi şartlarıma uydurup mu yapmalıydım? Ben de bu durumdan kurtulmak için mesleği sil baştan, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi seçtim. Çünkü derslerde anlatılanların çoğu havada kalıyor ve sahaya uymuyordu.” (Ö1, E, 11 yıl ve üzeri)

Öğretim Programının Yapısı

Öğretmenlerin öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirme süreçlerinde ülke genelinde farklılık oluşmasını diye yıllık planlar hazırlanmaktadır. Yıllık planlarda hangi dersler için hangi kazanımların, hangi haftalarda ve kaç ders saati boyunca işleneceği açıkça belirtilmektedir. Öğretmenlerin de hazırlanan bu çerçeve programına göre hareket etmeleri beklenmektedir. Fakat bu çalışmadaki bazı öğretmenlerin de vurguladığı gibi, farklı sebeplerden ötürü, bazen MEB tarafından hazırlanan öğretim programının okullarda olduğu gibi uygulanması zor olmakta ve bu nedenle de bir kararsızlık ya da ikilem durumu yaşanabilmektedir. Örneğin:

“Görevimin ilk yıllarında bu ikilemi çok yaşıyordum ama artık kararımı verdim ve onu uyguluyorum. Öğretim programına yetişmeye mi çalışmak, ona göre mi anlatmak yoksa kendi öğrencilerime göre mi anlatmak? Hazırlanan öğretim programları bizim çocuklarımıza göre olmuyor. Aile desteği olmayan çocuklar var, hazırbulunuşluğu yetersiz çocuklar var, bir kerede anlat-

makla anlamayan çocuklar var. Belki batıda o programlar haftası haftasına uyarken bizim buralarda uymuyor. İyi bir şekilde öğrenmeleri için biz de programı çocuklara göre uyduruyoruz.” (Ö27, E, 11 yıl ve üzeri)

Öğrenci Merkezli Olma

Bu kategorideki öğretmenlerin öğretim sürecini öğrenci merkezli sürdürmek için çabaladıkları görülmektedir. Öğrencilerini merkeze alma çabasında ikileme düşen bu öğretmenler tercihlerini yaparken öncelikli olarak kendilerini değil, öğrencileri için en iyi veya en faydalı olanı gözetmişlerdir. Örneğin, Ö24 başarılı ya da başarısız olsun bütün öğrencilerini karşılıksız olarak sevebilmeyi öğrenmiştir. Ö36, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma konusunda, daha fazla yorulma riskini de göze alarak, olabildiğince az kurallı bir sınıfa sahip olmayı önemli görmüştür. Ö55, öğrencilerinin derslerden geri kalacağı kaygısından kaynaklı ailesinin yanına gitmekten vazgeçmiş, bunun yerine ailesini kendi yanına çağırmıştır. Ö63 ise sınıfının heterojen yapısından dolayı hem yavaş ve hem de hızlı öğrenen öğrencileri birlikte kucaklayan bir öğretim tarzını benimsemiştir. Bu öğretmenlerin ikilem ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Bir öğrenciye göstereceğimiz sevgi, başarısıyla ilişkili mi, bazen bunun ikilemine düşüyorum. Başarılı öğrenci herkes tarafından sevilir çünkü emeğinin karşılığını vermiştir. Bu da seni mutlu eder ve bu mutluluk öğrenciye sevgi olarak yansır. Peki, ama başarısız öğrenciler sevgimizden mahrum mu kalmalı? İster istemez başarısız öğrencilerden verdiğimiz emeğin karşılığını alamadığımız için onlara karşı daha sabırsız davranıyoruz. Gösterilen daha az sabır, gerginlik demektir. Ama gerçek hayatta sevginin eşiti bu değil ki, iki kere ikiyi bilmedi diye öğretmeninden sevgisizlik görmemeli. Bu ikileme düştüğüm her an hemen kendime çeki düzen veriyorum ve telafi için öğrencime daha güler yüzle yaklaşıyorum. Belki beni daha çok severse derslerine de daha çok çalışır.” (Ö24, K, 11 yıl ve üzeri)

“Sınıf iklimini neye göre oluşturmam gerektiği konusunda ikilem yaşıyorum. Sözümünden çıkmayan, bakışlarımla dahi kontrol edebileceğim, sınıf kurallarını baskıyla hissetmiş bir sınıf mı? Yoksa kuralların çok az olduğu, özgürce konuşabilip yorum ya-

pabilecekleri bir sınıf mı? Öğrencilerin yaş grupları çok küçük olduğu için bazen kuralsızlığı yanlış anlayıp ders akışını bozabiliyorlar, ama hayatta soru sormayı öğretmek istiyorsak bu özgürlüğü küçük yaşlardan itibaren ellerine vermemiz gerekir diye düşünüyorum. Ben de onlar için sınıf iklimini sadece gerektiği kadar kuralla oluşturdum. Evet, zaman zaman bunun ayarını yapamayıp sınıfta akıllarına her geleni yapmak isteyen öğrencilerim oluyor, bu da beni fazlaca yorsa da öğretmen olarak buna katlanmam gerekir diye düşünüyorum.” (Ö36, K, 1-5)

“Yakın zamana kadar ailemi görmeden uzun süre geçirmiştim ve artık annemin, babamın özlemi bende çok ağır basmaya başlamıştı. Rapor alıp biraz kafamı dinlemek biraz da özlem gidermek istiyordum. Sonra gitmemin doğru olup olmadığıyla ilgili ikileme düştüm. Annemi, babamı çok özlemiştim ama gidersem de öğrencilerim bir süre öğretmensiz kalacaklardı. Ben de çareyi ailemi kendi yanıma çağırmakta buldum. Hem ben özlemimi gidermiş oldum hem de öğrencilerim benden kaynaklı derslerden geri kalmamış oldular.” (Ö55, K, 11 ve üzeri)

“Sınıfımın dağılımı homojen değil. Yavaş öğrenen öğrencilerim olduğu kadar hızlı öğrenen öğrencilerim de var. Bir konuyu anlatıyorum ve hızlı öğrenenler hemen kapıyor, yavaş öğrenenler ise o konu üstünde dört-beş ders saati daha durulmasını gerektiriyor. Hızlı öğrenen öğrencilerim bu saatlerde sıkılıyor. Bu sefer ikileme düşünüyorum: Konuyu hangi gruba göre anlatmam gerekir? Ben de konu akışını yavaş öğrenenlere göre belirliyorum. Hızlı öğrenen öğrencilerime ise o konuyla ilgili fazlaca soru çözdürerek onları da çalıştırıyorum. Böylece hem yavaş öğrenen öğrenci konuyu anlamış oluyor hem de hızlı öğrenen öğrenci konuyu pekiştirmiş oluyor.” (Ö63, K, 1-5)

Rol Modeli Olma

Eğitim sürecinde öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra kişisel gelişimlerini de gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Yaşlarının nispeten küçük olmasının etkisiyle de kişisel gelişimleri için seçtikleri rol modeli genellikle sınıf öğretmenleri olmaktadır. Bu durumun farkında olan bazı sınıf öğretmenleri,

mesleğin sadece öğrencilere ders anlatmaktan ibaret olmadığını düşünerek hem öğrencilerine iyi bir rol modeli olmak hem de onların kişisel gelişimlerinde olumlu bir izlenim bırakmak için çabalamışlardır. Bu öğretmenlerin olumlu öğretmenlik algısına sahip olmak için kendi iç dünyalarında yer yer ikileme düşmelerine rağmen, öğrencilerinin gözünde olumlu bir izlenim oluşturmak amacıyla eylemlerinde kontrollü olmayı seçtikleri görülmüştür. Örneğin:

“İlçe merkez okulunda çalışan bir sınıf öğretmeniyim. Bazı öğrenciler söylenileni ya yapmıyor, ya yavaş yapıyor ya da tam tersini yapıyor. Bazı anlarda bu durum gerçekten çekilmez oluyor ve sabrımın taşıdığını hissediyorum. Bazen elimde olmadan çocuklara fiziksel zarar verebileceğimden korkuyorum, hatta vursam mı, vurmasam mı diye ikilime düştüğüm bile çok oluyor. Sanki bu şekilde düzeleceklerini düşünüyorum etrafımda gördüğüm örneklerden. Ama çocuklarımın canını yakmak da istemiyorum. Sonra çocukların hafızasında iyi bir yer edinmek adına ve çocuğa zarar vererek bir şeyin düzelmeyeceğini düşündüğüm için vazgeçiyorum ve kendimi dizginlemeye çalışıyorum.” (Ö45, E, 6-10)

“Bir velimle ciddi bir tartışma yaşadım. Haklı olduğumu da düşünüyordum. Bu tartışmanın sonrasında çocuğuna eskisi gibi davranmalı mıyım, davranmamalı mıyım diye ikileme düştüm. Çünkü çocuğa her baktığım zaman velisi gözümün önüne geliyordu. Ama sakın kalınca çocuğun bu durumla bir ilgisi olmadığını kendime telkin ederek bu düşüncemden kurtuldum ve veliden bağımsız olarak çocukla normal iletişime devam ettim. Daha sonra öğrencimin bu tartışmadan babası vesilesiyle haberdar olduğunu öğrendim. Galiba evde konuşulmuş. Öğrencim de gelip, o gün babasının bana karşı ayıp ettiğini düşündüğünü ama okula gelip de benden özür dilemek için cesareti olmadığını söyledi.” (Ö50, K, 6-10)

Mesleki Özveride Bulunma

Bu kategorideki öğretmenler mesleki özveride bulunmaya yönelik ikilemde kalmışlardır. Bu öğretmenler öğretmenlik mesleğinin yasal tanımında yazılı olmasa da mesleki bakımdan kendilerinden beklenenden fazlasını yap-

tıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö28 öğrencilerinin dil farklılığından kaynaklı okuduğunu anlamaları konusunda gelişmeleri için her gün kitap okumalarını düzenli olarak takip etmiştir. Ö54 ise öğrencileri için sarf ettiği emek ile onların kat ettikleri yol arasında paralellik görmese de çabalamaya devam etmiştir. Bu öğretmenlerin ikilem ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Çocuklarım için kişisel çabamla sınıfımda 200 kitaplı bir kütüphane oluşturdum. Çocukların ana dilleri Türkçe olmadığı için okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine önem vermek istedim. Bu yüzden her günün ilk dersini öğrencilerin okudukları kitapları takip etmeye ayırdım. Fakat zaman zaman yaptığım işin önemini bilsem de ikileme düşmedim desem yalan olur. Acaba her günün bir saatini boşa mı harcıyorum? Yapsam mı, yapmasam mı? Çocuklar benim kontrolümde değil de kendi sorumluluklarında mı kitaplarını değiştirse iyi olur diyorum. Fakat vicdanım rahat etmediği için yapamıyorum, üzerime biraz daha sorumluluk alsam da çocuklarım için bunu yapıyorum.” (Ö28, K, 1-5)

“Yeni geldiğim okulda dördüncü sınıfları aldım. Derslere başlayıp sınıfla vakit geçirdikçe beni çok yoran bir sınıf olduğunu fark ettim. Fazlaca emek sarf etsem de ilerlemenin yeterli olmadığını görüyorum ve bu durum beni çok yıpratıyor. Bazı vakitler öğretmenliğimi sorgular hale geliyor. Bir yanım zaten mezun olup gidecekler bu öğrencileri sen birinci sınıftan beri alıp yetiştirmedin, daha fazla kendini yorma, yıpratma diyor, diğer yanım ise ne olursa olsun ilerleme ilerlemedir, bir adım bile olsa çalışmam gerektiğini söylüyor. Bu durum beni yıpratmakla sonuçlansa da sorumluluk bilincim ve aldığım parayı hak etme düşüncem dolayısıyla elimden geleni yapmaya devam ediyorum. (Ö54, K, 1-5)

Mesleki Doyum Arayışı

Sınıf öğretmenliği genellikle köy gibi küçük yerleşim yerlerinde ya da kırsal kesimde görev yapmayı gerektiren bir meslektir. Her görev yapılan yerin sosyokültürel yapısının farklılığından dolayı öğretmenlerin görev süreleri boyunca buldukları yerlerden aldıkları haz da farklı olmaktadır. Küçük

yerlerde ya da kırsal kesimde görev yapan bazı öğretmenlerin buldukları sosyal ortam ya da sosyokültürel doku daha samimi, daha içten olduğunda, zaman zaman görev yerlerinden ayrılma/ayrılmama ikilemine düşseler de mesleki doyumları nedeniyle köy çocuklarını bırakamadıkları görülmektedir. Bu kategorideki öğretmenlerin en fazla ön planda tuttıkları ölçüt ise mesleğin onlara yaşattığı “iç huzur” veya “tatmin olma duygusu” olmaktadır. Örneğin:

“Meslekte altıncı yılım, bir köy okulunda görev yapmaktayım. Üç senelik de evliyim. Tayin isteme hakkım var. Daha iyi bir yer olur mu ki diye düşünmeye başladım. Gitsem belki daha iyi bir yerde olabilirim. Köy okulundaki ortamımız da iyi aslında. Biraz daha düşündükten sonra köye alıştığımı, çocuklara alıştığımı ve buradaki çocuklara daha iyi geldiğimi düşündüğüm için köyde kalmaya devam ettim. İnsan kendini nerede iyi ve huzurlu hissediyorsa orada mesleğini devam ettirmeli bence.” (Ö33, E, 6-10)

Mesleki Rol Karmaşası

Bu kategorideki öğretmenler, mesleğin onlara biçtiği farklı rolleri sorgulamışlardır. Toplumun öğretmenlerden beklentisinin sadece öğrencilerin akademik olarak gelişimlerini sağlamak olmadığını, aynı zamanda, onlara anne-baba içtenliğiyle davranmak olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum ise bazı öğretmenlerde rol karmaşasına neden olmuştur. Örneğin, Ö34 hem mesleğe hem de çocuklara duyduğu sevginin fazlalığıyla öğrencileriyle kurduğu bağı güçlendirmiştir. Ancak, güçlenen bu bağ aynı zamanda öğretmende rol karmaşasını da doğurmuştur. Benzer şekilde, Ö11 görev yaptığı okulun fiziksel şartlarının yetersizliğinden kaynaklı rol karmaşası yaşadığını belirtmiştir. Bu kategorideki öğretmenlerin ikilem ifadeleri yakından incelendiğinde ise içinde buldukları şartları kabullenip mesleğe daha olumlu yaklaşma çabasında oldukları görülmüştür. Örneğin:

“Çocuklarımı birinci sınıftan aldım ve şimdi ikinci sınıfız. Öğrenciler öğretmenin aynası mantığıyla özellikle onların eğitimleri konusunda özenli davranıyorum, ama bazen onlara sözlü uyarıda fazlaca bulunduğumu hissedip ikileme düşünüyorum: Öğretmen öğrencilerin eğitiminde ne kadar söz sahibi olmalıdır? Sonuçta eğitimin temeli ailede atılır ve adı üstünde öğretmeniz,

ne anneyiz, ne de babayız. Öğretmenlik meslek tanımında da benim üzerine düştüğüm konular yok, yapmamız gerekiyor da denmiyor. Yemeğini ayakta yeme, lavaboya yemekle girme, lavaboda suyu çok açma, peçeteyi israf etme, arkadaşlarıyla eşyalarını paylaş, düşen bir arkadaşın olursa yardım et, hasta olan ya da ağlayan arkadaşına nasılsın de, eşyalarını paylaş, arkadaşlarıyla kibar konuş, gibi. Ben bu davranışları kazandırmak için sadece çocukla değil aile ile de iletişime geçiyorum. Çocuğun neleri yapıp yapmadığı konusunda bilgi verip onların da hassasiyet göstermelerini istiyorum. Öğretim, işin kolay kısmı gibi geliyor bir yerden sonra bana, eğitim kısmı ise daha yorucu oluyor. Zaman zaman yorulduğumda ikileme düşsem de yaptıkları güzel davranışları görünce, evet diyorum ben öğretmenliyim ve ben söz sahibi olacağım çünkü onlar benim öğrencilerim.” (Ö34, K, 1-5)

“Köy okuluna atandım ve birleştirilmiş sınıftı sınıfım. Ayrıca sobalıydı okul. Sabah sobayı yak, okulun tahtalarını çak, odun bitti, kömür bitti, bulmak için çabala, bahçe için uğraş, duvarları boya, çay demle, derken şu ikileme düştüm: Ben öğretmen miyim, neyim? Sınıfta ders anlatmak işin en kolay kısmıydı diğer işlerin yanında. Sonra düşününce, ben öğretmenim, hem de bu şartları görmemiş birçok meslektaşına göre zorluklarla mücadele edebilen bir öğretmenim.” (Ö11, E, 6-10)

Meslektaş İlişkileri

Öğretmenler, görev yaptıkları okullarda meslektaşlarıyla kurdukları ilişkiler vasıtasıyla okulların sosyal dokusunu da oluşturmaktadırlar. Olumlu okul iklimi ise meslektaşlar arasındaki saygı ve sevgi bağıyla güçlenmektedir. Bu durum, çoğu zaman meslektaşların birbirlerine olan manevi desteği zorunlu kılmaktadır. Örneğin Ö44, aynı zamanda zümresi olan bir meslektaşının velisiyle problem yaşadığı bir öğrencinin okul idaresi tarafından kendi sınıfına verilmesi teklifini (istemeden de olsa) meslektaşı için kabul etmiştir. Bu öğretmenin ikilem ifadesi şu şekildedir:

“Zümrem hem mesleki olarak hem de insani olarak çok sevdiğim bir arkadaşım. Ama bir velisiyle ciddi bir tartışma yaşayınca idare bu tartışmadan kaynaklı veli talebiyle öğretmen değişimi-

ni uygun gördü. Ve idare öğrenciyi alır mıyım diye bana sordu. İkileme düştüm: Öğrenciyi biliyorum iyi değil, haylaz ve ilgisiz, veli desen zaten öğretmene saygısız ama bir tarafta da sevdiğim arkadaşım ve zümrem var. Bu şartlar altında çocuğu alsam mı almasam mı? Sırf arkadaşım için çocuğu kendi sınıfıma almayı kabul ettim. Çünkü benim böyle bir durumum olsa arkadaşım da benim için bu fedakârlığı yapardı. Veliyle olduğumdan daha fazla mesafeli davrandım, çocukla da diğer öğrencilerimle ilgilendiğim gibi ilgilendim." (Ö44, K, 1-5)

Kadın Öğretmen Olma

Kadın öğretmenlerin mesleği yapmak için göze aldıkları şartlar, bazen özel hayatlarındaki öncelikleriyle çakışabilmektedir. Bu çakışmalar ise mesleği hakkıyla yapmaya çalışan kadın öğretmenler için erkek meslektaşlarına kıyasla daha fazla fedakârlık anlamına gelebilmektedir. Örneğin, Ö2 mesleğe devam etmek ya da istifa edip eşinin yanında olmak arasında bir ikileme kalmıştır. Ö26 ise severek evlendiği eşi için görev yaptığı yerde uzun yıllar yaşamaya değer olup olmadığını sorgulamıştır. Bu öğretmenlerin ikilem ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

"Büyük bir istekle ve adanmışlıkla hazırlanıp sınavı kazanmıştım. İlk sözleşmeli atanan grup içerisindeydim, 4+2 uygulamasını bilerek sözleşmeyi imzalamıştım. Mesleğimin üçüncü senesinde evlendim ve eşimin işinden kaynaklı tayini yanıma olmuyor, ben de zaten sözleşme gereği yanına tayin isteyemiyordum. Evliliğimin ilk aylarıydı ve eşimle ancak ayda bir görüşebiliyorduk. O kadar zorlanıyordum ki, yeni gelinsin, yeni bir hayat, yeni bir heyecan, ama eşin yanında yok. İkileme düştüm: Neden buradayım, neden istifa edip gitmiyorum ki eşimin yanına? Çok düşündüm bıraksam mı mesleği ama sınav sisteminin bir sene sonra ne getireceğini bilememek, en önemlisi de kısa süreli bile olsa meslekten ayrı kalma düşüncesi beni vazgeçirdi. Ayrı olsak da eşimle, mesleğime devam ediyorum." (Ö2, K, 1-5)

"Buraya Ankara merkezden geldim ve görevimin üçüncü senesinde bu ilçeden biriyle evlendim. Eşimi ne kadar sevsem de evlendikten sonra uzun yıllar burada yaşayacağım için ikileme

düştüm: Bu ilçede ömrümün uzun bir kısmını geçirebilir miyim? Büyüdüğüm çevre, şu anda içinde yaşadığım kültürle uzaktan yakından alakası olmayan bir ortam, acaba nasıl olur diye çok sorguladım kendimi. Fakat eşime olan sevgim tüm bunlara göğüs germeme sebebiyet verdi.” (Ö26, K, 1-5)

Anne Öğretmen Olma

Bu kategorideki bazı öğretmenler hem anne hem de öğretmen olmalarından kaynaklı ikileme düşmüşlerdir. Örneğin, Ö40 sınıfındaki çocuklara gün içerisinde annelik içgüdüleriyle hareket etmesi neticesinde yorulduğunu ve bunun da kendisini evde bekleyen çocuğuna karşı daha sabırsız ve tahammülsüz yaptığını fark edince, içsel bir sorgulamaya gitmiştir. Ö38 ise çocuğunun eğitimi için öğretmen seçiminde bulunurken annelik içgüdüleriyle mi yoksa öğretmenlik bilgisi ve deneyimiyle mi hareket etmesi gerektiği hususunda ikilem yaşamıştır. Bu öğretmenlerin ikilem ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Okulda sınıf öğretmeni, evde ise anneyim, dört yaşında da bir kızım var. Gün boyu başkalarının çocuklarına sabır göstermekten eve geldiğimde kendi kızıma yeterli sabrı gösteremiyorum ve sabırsız davranabiliyorum. İşte bu noktada ikileme düşünüyorum: Kendi kızıma anne olarak haksızlık mı yapıyorum? Ve cevabım evet, ben kızıma haksızlık yapıyorum. Başka çocukların nasıl öğretmenleri olarak benim şefkatime ve hoşgörüme ihtiyaçları varsa, kızımın da annesi olarak benim şefkatime ve hoşgörüme ihtiyacı var. Bu yüzden yaptığı sakarlıklara veya yaramazlıklara elimden geldiğince daha sakin, sabırlı davranmaya çalışıyorum. Çünkü 25 çocuğa öğretemsem kızıma da anneyim.” (Ö40, K, 6-10)

“Çocuğum ilkokula başlayacağı zaman ben de tam birinci sınıfa dönmüştüm ve çok büyük bir ikilem yaşamıştım: Çocuğumu kendi sınıfıma alsam mı, almasam mı? Kendimi mesleki olarak yeterli görüyordum ve birinci sınıfa üç kez okutmuştum. Zümrelerim benim kadar kıdemli değillerdi ve ciddi bir şekilde bu ikilem beni zorladı. En sonunda çocuğumun rol karmaşası yaşamamasından korktuğum için kendi sınıfıma almadım. Evde annesi okulda da öğretmeni olacağım için çocuğum bu ayrımı

yapamaz diye düşündüm ve akademik olarak olmasa da sosyal ve psikolojik olarak etkilenmesinden çekindim. Öğretim konusunda zümrem eksik kaldığını hissettiğim noktalarda ise evde takviye yaptım.” (Ö38, K, 11 yıl ve üzeri)

Sosyokültürel Ortama Uyum Sağlama

Bu kategorideki öğretmenlerin, görev yaptıkları yerin sosyokültürel yapısının onlara yansıttığı dolaylı baskıdan etkilendikleri görülmüştür. Görev yapmak için yaşanan yerin değer yargılarının, özellikle kadın öğretmenlerin günlük hayatlarına olumsuz yönde yansımalarının olduğu ifade edilmiştir. Bu öğretmenler, bugüne kadar edindikleri sosyokültürel birikimleri ile görev yerlerinin onlara dayattığı sosyokültürel özellikler arasındaki farklılıklardan dolayı ikileme düşmüşlerdir. Bu ikilem durumundan kurtulmak için de genellikle görev yaptıkları yerin sosyokültürel yapısına uyum sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Fakat bu uyum süreci esnasında öğretmenlerin kendi bireysel değer yargılarından ödün vermeleri dolayısıyla huzursuz oldukları anlaşılmıştır. Bu şekilde davranmayı, sırf yeni sosyal ortamda kendilerine yer edinebilmek ve sosyokültürel yapının dışında kalmamak için uygun gördüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö4 maddi zorunluluktan dolayı sosyal hayatını, pek istemese de görev yaptığı yerle sınırlandırmak zorunda kalmıştır. Ö6, mesleğe başlamadan önce hayal ettiği giyim tarzından, çevresi tarafından yadırganacağı korkusuyla vazgeçmiştir. Ö10 ise veli ziyaretleri bağlamında yaşayacağını düşündüğü kaygıya bulduğu çözümü, Ö16 da yerel halkın rahatsız edici bakışlarına maruz kalmamak adına ev arkadaşı ile birlikte uyguladığı stratejiyi paylaşmıştır. Bu öğretmenlerin ikilem ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Buraya büyük bir şehirden geldim. İlk görev yerim burası. Tabi haliyle sevinçlisin, atanmışsın, senin yerinde olmak isteyen kaç insan var. Fakat okuluma geldim, çevreyi gördüm ve durdum, burada mı yaşayacağım dedim, çünkü çok küçük nüfuslu bir yer burası ve sokakta çok az kadın görüyorsun. Evi nerde tutsam diye düşündüm: İlçede mi, ilde mi? Bunun ikilemi fazla ca oldu. İlçede kalsam yaşam şartları kısıtlı, ilde ev tutup gidiş geliş yapsam ev kirası ve yol parası maaşımın belli bir kısmını götürecektir. Ben de maddi kaynaklı ilçede okulumun yanında evi

tutmaya karar verdim. Sosyal yaşamdan bir nevi fedakârlık yapmış oldum.” (Ö4, K, 1-5)

“Bu ilçe zaten küçük bir yer ve bense bu ilçenin bir köyüne tayin olmuşum, köye ilçeden gidiş-geliş yapıyorum, haliyle orası ilçeden daha küçük. Hayalimde hep öğretmen olunca giyeceğim klasik kıyafetler altına topuklu ayakkabılar varken bir de baktım ki ben bu hayalimdekileri giyebilir miyim diye ikileme düştüm. Göze batmaktan çekindiğim için de istediğim gibi giyinemedim.” (Ö6, K, 1-5)

“Benim ikilemim, bu ilçeye geldiğimde küçük olmasından çekindim. Sınıf öğretmeniyim ve velilerimle sık sık görüşeceğim. Göreve başlamadan önce duyduğum kadın öğretmene talip olma meselelerinden kaynaklı böyle durumlara izin vermemek için kendi alacağım yüzükle velilerime sözlü ya da nişanlı görünsem mi, görünmesem mi diye. Kararım evlenene kadar yüzüğü takmak oldu. Çünkü yaşadığım küçük yerde aksi bir problemle karşılaşma düşüncesi beni korkuttu.” (Ö10, K, 1-5)

“Bu ilçede marketler tek bir cadde üstünde sağlı-sollu kurulmuş durumda. Haliyle de halkın çoğunluğu bu cadde kısmında toplanıyor. Ev arkadaşımınla market alışverişine giderken ikileme düşünüyoruz: Cadde üstündeki yolu mu kullansak, yoksa mahalle içerisinden mi gitsek? Cadde üstündeki yolu kullandığımızda biliyoruz ki rahatsız edici bakışlara maruz kalacağız, çünkü burada market alışverişlerini kadınlar değil erkekler yapıyor. Bizim de kadın olarak çıkıp alışveriş yapmamız garip geliyor. O yüzden mahalle arasından gidilen yolu seçiyoruz.” (Ö16, K, 1-5)

Veli İlgisizliği

Sınıf öğretmenlerinin gücünü ve verimini arttıran dışsal faktörlerin başında veli desteği gelmektedir. Velilerin maddi ve manevi olarak sağlayacakları destek, öğretmenlerin hem sınıf içi verimliliğini hem de öğrencilere olan ilgilerini arttırmaktadır. Öğretmenlerin velilerden beklentisi ise çocukları için önemli olan eğitim hayatlarında sorumluluklarını yerine getirmeleridir. Çünkü sorumluluğunu yerine getirmeyen aileler, öğretmenler için daha fazla

iş yükü ve daha fazla emek anlamına gelmektedir. İşte bu kategorideki öğretmenler de veli ilgisizliğinin kendilerine yüklediği fazladan iş yükünü sorgulamışlardır. Örneğin, Ö20 velilerin maddi konuda kendisini yalnız bırakmalarından dolayı ne yapacağına ilişkin ikileme düşmüştür. Velilere rağmen maddi olarak öğrencilerinin zor duruma düşmelerini istemediğinden dolayı da kendi maddi gücünün yettiği kadarıyla öğrencilerine destek olmaya çalıştığını ifade etmiştir. Ancak, bu durum onda bir ikileme ve beraberinde de bir sorgulamaya neden olmuştur. Ö35 ise bir velisinin çocuğunun derslere karşı ilgisiz ve kayıtsız olmasını umursamamasından dolayı ikileme düşmüştür. Bu ikileme durumundan kurtulmak için öğretmenler genellikle ailelerin ilgisizliğini yok sayarak öğrencilerine gereken ilgiyi göstermeye devam etmişlerdir. Bu öğretmenlerin ikileme ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

“Merkez okulda görev yapıyorum ve sınıfta işleyeceğim bir konuyla ilgili fazla örnek olsun diye etkinlik kâğıtları hazırlıyorum. Velilerden fotokopi için A4 kâğıdı istiyorum, fakat velilerim kâğıt alıp da göndermiyor. Merkez okuldayım, velilerimin durumları kâğıt alamayacak kadar kötü değil biliyorum, bu sefer ikileme düşünüyorum: Ben her seferinde kâğıt almalı mıyım, yoksa almamalı mıyım? Velilerin kendi çocukları için almalarını istiyorum, fakat ilgisiz kalmaları beni üzüyor. Sınıfımın A4 kâğıtlarını ben karşılıyorum, fakat ben karşıladığım için daha az etkinlik hazırlıyorum. Çocukların bir suçu yok, kâğıt almayıp etkinlik hazırlamasam, bu sefer çocukları cezalandırmış olacağım. Ben de bunu istemiyorum.” (Ö20, K, 1-5)

“Öğrencimin kapasitesinin gayet iyi olduğunu biliyorum, çalışsa, aile de ilgilense daha iyi bir yerde olacağını biliyorum. Fakat aile çocuğun derslerine karşı gayet ilgisiz davranıyor. Hadi çocuk küçük, çalışmanın önemini anlamıyor, fakat aileye anlattığım halde onlar da anlamıyorlar. Her hafta arıyorum velimi, çocuk gene çalışmıyor, kitap okumuyor diyorum, izah ediyorum ama ben dediğimle kalıyorum. İkileme düşünüyorum: Ben de mi aile gibi bıraksam çocuğun peşini, çalışmazsa çalışsın ben mi kurtaracağım diyorum, bir yanım da yapma, ya bir kelime fazla öğrenirse diyorum. Sonunda çabalamaya devam ettim, bu sefer aileyi yok sayarak tek çocuk varmış gibi düşünüp çocuğa çalış-

ması gerektiğini aşlamaya başladım. Evet, yoruluyorum sürekli sil baştan anlatmaya, ama çocuğun hayatını kurtarabilme ihtimali beni güçlendiriyor.” (Ö35, E, 1-5)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin deneyimledikleri etik ikilemler incelenmiş ve onların toplam 12 farklı tema altında ele alınan konularda ikilem durumları yaşadıkları ve meslekle ilgili sorgulamalar yaptıkları görülmüştür. Bu ikilem durumları, aşağıdaki hususlara dikkat çekmektedir:

Sınıf öğretmenleri almış oldukları hizmet-öncesi eğitimin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Alanyazında da hizmet-öncesi eğitimin yetersizliğini vurgulayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Büyükgöze-Kavas ve Bugay, 2009; Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000; Karataş ve Kınalıoğlu, 2018). Bu durum, üniversitelerde verilen hizmet-öncesi eğitimin öğretmenlerin atandıktan sonraki gerçek yaşam koşullarıyla önemli ölçüde uyuşmadığını göstermektedir. Bu nedenle, hizmet-öncesi öğretmen eğitiminin çerçevesi belirlenirken ülkenin tüm şartları değerlendirilmeli ve bu şartlara uygun donanuma sahip öğretmenler yetiştirilmelidir.

Sınıf öğretmenleri öğretim programının uygulanması konusunda esneklik beklemektedirler. Bu çalışmadaki sınıf öğretmenleri görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin özelliklerinden kaynaklanan bazı nedenlerle öğretim programının uygulanması esnasında zorluk yaşamışlardır. Benzer bulgular, alanyazındaki birçok çalışmada da (Dağdeviren, 2009; Demir ve Arı, 2013; Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar ve Özel, 2015; Özpınar ve Sarpkaya, 2010) rapor edilmektedir. Bu durum, öğretim programlarının yakın çevre koşulları ve öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri göz önüne alınarak uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Sınıf öğretmenleri öğrenci merkezli olmak için çaba harcamaktadırlar. Öğrenci, eğitim sürecinde en önemli ve en öncelikli olan bireydir (Ünver, 2002). Bu çalışmadaki sınıf öğretmenleri de hem eğitimle hem de öğretimle ilgili hususlarda öğrenci merkezli olmak için gayret sarf etmişlerdir. Örneğin, görev yapıları yerin ailelerinden uzak olması onları özlem duygusuna sürüklese de öğrencilerin akademik kayıplar yaşamamaları adına özel hayatlarında fedakârlıkta bulunmuşlardır. Alanyazındaki bazı çalışmalar da

(Akpınar ve Gezer, 2010) öğretmenlerin öğretim süreçlerini öğrenci merkezli sürdürme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Öğrencilere olumlu bir rol modeli olmak, sınıf öğretmenleri için önemli görülmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler kişisel gelişimlerini sürdürürken sadece kendi deneyimlerini kullanarak ilerleme göstermekle kalmayıp, dolaylı olarak model aldıkları kişilerden de etkilenmektedirler (Bandura, 1977). Öğrencilerin ebeveynlerinden sonraki rol modelleri ise genellikle sınıf öğretmenleri olmaktadır. Bu çalışmadaki sınıf öğretmenleri de öğrencilerinin gözünde birer rol modeli olduklarının bilinciyle davranışlarına özen göstermişlerdir. Alanyazında da öğretmenlerin öğrencilere iyi bir rol modeli olmaları gerektiği ve bunun için kapsamlı bir genel kültür düzeyine sahip olmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Örenel, 2005).

Sınıf öğretmenliği, özveride bulunmayı gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin mesleklerine bağlılığını veya meslekte gösterdikleri özveri düzeyini etkileyen faktörlerin başında onların mesleğe karşı tutumları gelmektedir. Bu çalışmadaki sınıf öğretmenlerinin mesleğe karşı genel olarak olumlu tutum sergiledikleri ve mesleki özveride bulunmaktan kaçınmadıkları görülmüştür. Alanyazında da öğretmenlerin özverili olmalarının mesleğin gerekleri arasında olduğu vurgulanmıştır (Parlar ve Cansoy, 2016).

Sınıf öğretmenleri mesleki doyum arayışı içindedirler. Öğretmenler günlük yaşantılarının büyük bir kısmını okulda geçirmektedirler. Okul, öğretmenler için önemli bir yaşam alanıdır. Öğretmenlerin okulda aldıkları doyum ile bu doyumun mesleki yaşamlarına yansımaları arasında doğrusal bir ilişki vardır (Yetim, 2001). Bu çalışmada da, sınıf öğretmenlerinin okul yaşantılarından aldıkları manevi doyumun onların mesleğe yönelik bakış açılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Sınıf öğretmenliği, meslektaşların işbirliğini gerektiren bir meslektir. Okulun sosyal iklimini, büyük ölçüde öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişim ve etkileşim biçimleri belirlemektedir. Meslektaşlar arasındaki uyum, hem okul yaşamının niteliğini hem de okulda verilen eğitimin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmada, meslektaşlar arasındaki ilişkinin saygı ve sevgi bağıyla kurulmuş olmasının öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği kurma derecelerini de arttırdığı görülmüştür. Benzer bulgular, alanyazındaki başka çalışmalar (Cerit, 2009) tarafından da vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenliği mesleğinin kadınlara özgü zorlukları bulunmaktadır.

Bu zorlukların temelinde, görev yapılan yerin sosyokültürel özelliklerinin önemli olduğu görülmektedir. Örneğin, bu çalışmadaki bazı kadın öğretmenlerin mesleki kılık kıyafet yönetmeliğine aykırı bir giyim tarzı düşünmeseler de günlük veya iş kıyafetlerini, hissettikleri “sosyal baskı” etrafında şekillendirdikleri görülmüştür. Alanyazında, Koyuncu (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da kadın öğretmenlerin toplumun değer yargılarına göre giyinmeleri gerektiği konusunda zaman zaman çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri veli desteğini önemli görmektedirler. Eğitim süreci, öğretmen-öğrenci-veli ilişkisi ile güçlenen bir yapıyı gerektirmektedir. Bu ögeler arasındaki bağ ne kadar güçlü olursa, eğitimin niteliği de o denli artmaktadır. Örneğin, Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçeken (2005) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, veli desteğinin sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediği vurgulanmıştır. Diğer taraftan, bu çalışmadaki bazı sınıf öğretmenlerinin veli ilgisizliği nedeniyle öğrencilerin eğitiminde daha fazla sorumluluk aldıkları, ancak bu durumdan da hoşnut olmadıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin meslekle ilgili önemli sorgulamalar yapmalarına neden olan birçok etik ikilem durumuyla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları ikilem durumları ve bu ikilem durumlarına ilişkin aldıkları kararlar, onların mesleğe yönelik algılarının yeniden şekillenmesinde önemli fırsatlar olarak değerlendirilebilir. Örneğin, “Mesleki Rol Karmaşası” temasında Ö11 tarafından dile getirilen “Ben öğretmen miyim, neyim?” biçimindeki bir soru, bu öğretmene içsel bir sorgulama yapması ve kendi öğretmenlik imgesini yeniden oluşturması için önemli bir fırsat sunmuştur. Benzer bir eğilimi, aynı kategoride Ö34 tarafından “Öğretmen öğrencilerin eğitiminde ne kadar söz sahibi olmalıdır?” biçiminde dile getirilen sorgulamada da görmek mümkündür. Nitekim bu örnekleri arttırmak ve görüşleri paylaşılmış veya paylaşılmamış olsun hemen hemen bütün katılımcıların ikilem ifadelerinde rastlamak mümkündür. Burada vurgulanmak istenen nokta ise “Mesleki Özeride Bulunma” kategorisinde Ö54 tarafından “Bazı vakitler öğretmenliği mi sorgular hale geliyorum” biçiminde ifadesini bulan gerçekte yatmaktadır. Diğer bir anlatımla, öğretmenlerin inşa etmekte oldukları mesleki kimlikle-

rini içinde buldukları koşullara bağlı olarak zaman zaman sorgulamakta oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, bu tür sorgulamaların araştırılması ve anlaşılmaya çalışılması, öğretmenlik mesleğinin güncel durumuna ilişkin iyi bir anlayış sağlayacağı muhakkaktır. Ayrıca, bu çalışmada olduğu gibi, bu tür sorgulamaları örneklendiren çalışmaların hizmet-öncesindeki öğretmen adaylarının eğitimi açısından da önemi/değeri yadsınamaz.

Diğer taraftan, bu çalışmada yansıtılan etik ikilem durumları sadece çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve görev yerleri ile sınırlıdır; elde edilen bulguları ülkedeki bütün sınıf öğretmenlerine genellemek bu çalışmanın sınırını aşan bir iddia olurdu. Örneğin, bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu, 23-34 yaş aralığında bulunan ve 1-5 yıl arasında mesleki deneyimi olan bekâr-kadın sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu durum, daha fazla mesleki deneyime sahip olan evli kadın veya erkek sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin çalışmada yeterince yer bulmadığı anlamına da gelebilmektedir. Bu nedenle, ülkemizin farklı yerlerinde görev yapan ve farklı demografik özelliklere sahip olan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilecek başka çalışmaların “sınıf öğretmenliği mesleğinde yaşanan etik ikilemlerin” bütüncül bir bakış açısıyla anlaşılmasına büyük katkısı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, farklı eğitim kurumlarında, farklı disiplin alanlarında ya da farklı öğretim kademelerinde görev yapan veya mesleğin farklı evrelerinde bulunan öğretmenlerle yürütülecek derinlikli çalışmalara da gereksinim vardır.

Kaynaklar

- AKAR, Hanife (2019). Durum Çalışması. İçinde, SABAN, Ahmet ve ERSOY, Ali (Ed.), Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (3. baskı, ss. 139-177), Anı Yayıncılık, Ankara.
- AKPINAR, Burhan ve GEZER, Burcu (2010). “Öğrenen-Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 14, ss. 1-12.
- AY, Canan (2005). “İşletmelerde Etiksel Karar Almada Kültürün Rolü”, **Yönetim ve Ekonomi**, C 12, S 2, ss. 31-52.
- AYDIN, İnyet (2006). Eğitim ve Öğretimde Etik (2. baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- BANDURA, Albert (1977). *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York.
- BARLI, Önder, BİLGİLİ, Bilsen, ÇELİK, Suat ve BAYRAKÇEKEN, Samih (2005). “İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların ve Sorunların Araştırılması”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C 5, S 1, ss. 391-417.
- BUCHOLZ, Jessica L., KELLER, Cassandra L. and BRADY, Michael P. (2007). “Teachers’ Ethical Dilemmas: What Would You Do?”, **Teaching Exceptional Children**, V 40, N 2, pp. 60-64.
- BÜYÜKGÖZE-KAVAS, Ayşenur ve BUGAY, Aslı (2009). “Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 25, ss. 13-21.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ-ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- CAMADAN, Fatih (2018). “Psikolojik Danışmanın Yaşadığı Çatışma: Etik İkilem”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 8, S 1, ss. 76-94.
- CERİT, Yusuf (2009). “Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 22, S 2, ss. 637-657.
- CEVİZCİ, Ahmet (2008). *Etiğe Giriş* (2. baskı), Paradigma Yayıncılık, İstanbul.
- DAĞDEVİREN, İclal (2009). *Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği)*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas.
- DELIUS, Herald (1990). *Etik (Ahlak Felsefesi). İçinde, ÖZLEM, Doğan (Çev.)*, Günümüzde Felsefe Disiplinleri (ss. 311-334), Ara Yayıncılık, İstanbul.
- DEMİR, Mehmet Kaan ve ARI, Ercan (2013). “Öğretmen Sorunları (Çanakkale İli Örneği)”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 32, S 1, ss. 107-126.
- ELÇİGİL, Ayfer, BAHAR, Zuhale, BEŞER, Ayşe, MIZRAK, Birgül, BAHÇELİOĞLU, Demet, DEMİRTAŞ, Demet, ÖZDEMİR, Dilek, ÖZGÜR, Elvin ve YAVUZ, Hatice (2011). “Hemşirelerin Karşılaştıkları Etik İkilemlerin İncelenmesi”, **Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi**, C 14, S 2, ss. 52-60.
- ELLIOTT, John (1985). *Facilitating Action Research in Schools: Some Dilemmas*. In BURGESS, Robert G. (Ed.), *Field Methods in the Study of Education* (pp. 235-262), The Falmer Press, London.

- ERDEMLİ, Özge ve GÜNER-DEMİR, Tuğba (2018). “Öğretmenlik Meslek Etiği Açısından Hediye Alma: Örnek Olay Ekseninde Değerlendirme”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 15, S 1, ss. 611-637.
- HARMANDAR, Mansur, BAYRAKÇEKEN, Samih, KINCAL, Remzi Y., BÜYÜKKA-SAP, Erdoğan ve KIZILKAYA, Selahattin (2000). “Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim**, S 148, ss. 3-6.
- KARATAŞ, Adem ve KINALIOĞLU, İsmail Hakkı (2018). “Köy Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S 11, ss. 207-220.
- KOÇ, Kevser (2010). “Etik Boyutlarıyla Öğretmenlik”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, C 35, S 373, ss. 13-20.
- KOLAY-AKFERT, Serpil (2012). “Farklı Kurumlarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Yaşadıkları Etik İnkilemler ile Bu İnkilemler Karşısındaki Tutum ve Davranışları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C 12, S 3, ss. 1791-1812.
- KOYUNCU, Öznur (2011). Kadın Öğretmenlerin Sorunları ve Toplumsal Cinsiyet (Diyarbakır İli Örneği), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- LABBÉ, Brigitte ve PUECH, Michel (2011). İyi ve Kötü (Çev.: Azade ASLAN), Günışığı Kitaplığı, İstanbul.
- MERCAN-UZUN, Elif ve ELMA, Cevat (2012). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İnkilemleri Çözümleme Biçimleri”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, C 1, S 3, ss. 279-287.
- NEA (2019). NEA Handbook 2018-2019, National Education Association, Washington, DC, Retrieved 23 March, 2019 from: <http://www.nea.org/home/30442.htm>.
- ÖRENEL, Sena (2005). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ÖZDEMİR, Murat, CİVELEK, Şeyda, ÇETİN, Yunus Emre, KARAPINAR, Nurhayat ve ÖZEL, Deniz (2015). “Öğretmenlerin Eğitimsel, Çevresel ve Sosyal Sorunları (Şırnak İli Örneği)”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 26, ss. 163-181.
- ÖZPINAR, Murat ve SARP KAYA, Ruhi (2010). “Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 27, ss. 17-29.

- PARLAR, Hanifi ve CANSOY, Ramazan (2016). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bir Yordayıcısı Olarak Bireysel Değerler", **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, S 44, ss. 125-141.
- ROSSY, Gerard L. (2011). "Five Questions for Addressing Ethical Dilemmas", **Strategy and Leadership**, V 39, N 6, pp. 35-42.
- SHAPIRA-LISHCHINSKY, Orly (2011). "Teachers' Critical Incidents: Ethical Dilemmas in Teaching Practice", **Teaching and Teacher Education**, V 27, N 3, pp. 648-656.
- TEZCAN, Gamze ve GÜVENÇ, Hülya (2020). "Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Etik İkilemleri", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 49, ss. 439-460.
- TOSUN, Hale (2005). Sağlık Bakımı Uygulamalarında Deneyimlenen Etik İkilemelere Karşı Hekim ve Hemşirelerin Duyarlılıklarının Belirlenmesi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- ÜNVER, Gülsen (2002). Öğretmen Adaylarının Öğrenci-Merkezli Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- WARBURTON, Nigel (2008). Felsefeye Giriş (2. baskı) (Çev.: Ahmet CEVİZCİ), Paradigma Yayınları, İstanbul.
- YETİM, Ünsal (2001). Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri, Bağlam Yayıncılık, Ankara.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

İLKOKULLARA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME (1923-2018)*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Faik BENLİ¹

* Bu çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimin Kültürel Temelleri Eğitim Felsefesi Modüler Programında yapılan “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Tarihi Sosyal ve Felsefi Temelleri (1923-2018)” adlı tez çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuştur.

1 Maarif Müfettişi, Kırıkkale Millî Eğitim Müdürlüğü, benlifaik@hotmail.com,
ORCID: 0000-0003-0137-3813.

Geliş Tarihi: 21.08.2019 Kabul Tarihi: 12.10.2020

Öz: Cumhuriyetin ilanı ile ilkokul öğretmenlerinin nerede yetiştirileceği meselesi dönemin eğitim yöneticilerinin çözmesi gereken önemli meselelerden biri olarak karşımıza çıkar. Bu kapsamda ilkokul öğretmenleri bir dönem köy öğretmen ve şehir ilk öğretmen okullarında olmak üzere iki farklı eğitim kurumunda yetiştirilmiştir. Ayrıca ilkokul öğretmeni yetiştirmede hem örgün hem de yaygın eğitim kurumlarından faydalanılmıştır. İlk muallim mektepleri, pedagoji kursları, köy muallim mektepleri, köy öğretmen okulları, köy enstitüleri, ilköğretmen okulları, iki yıllık eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokulları ve eğitim fakülteleri ilkokullara öğretmen yetiştiren örgün eğitim kurumlarımızdır. Köy eğitim kursları, A ve B kursları, mektupla öğretim yaygın eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmeye örnektir. İlkokul öğretmenlerinin farklı kaynaklardan yetiştirilmesi uygulamasına 1954 yılında son verilerek ilkokul öğretmeni yetiştiren tüm okulları “ilköğretmen okulları” çatısı altında birleştirilmiştir. İlerleyen yıllarda ülkemizde ve dünyada yaşanan gelişmeler, demografik yapımızdaki değişimler ve sosyal koşullar öğretmen yetiştirmenin yükseköğretim kurumlarında yapılmasını zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda 1970 yılında ilköğretmen okullarının öğretim süresi yedi yıla çıkarılarak ilkokul öğretmenlerinin yükseköğretim düzeyinde yetiştirilmelerinin önü açılmıştır. 1982 yılında da ilkokul öğretmeni yetiştiren okullar Yüksek Öğretim Kurulu’na devredilmiştir. Nitel bir yöntemle desenlenen bu çalışmada 1923-2018 arası ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar tanıtılmıştır. Yapılan çalışmada, cumhuriyetin ilanı sonrası ilkokullara öğretmen yetiştirme sistemimizde gerek kurum sayısı gerek teşkilatlanması açısından orijinal örneklere, zengin bir geleceğe sahip olduğumuz ve bu zenginliğin de öğretmen yetiştirme sistemine katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, ilkokul öğretmeni, sınıf öğretmeni.

TEACHER TRAINING OF PRIMARY SCHOOLS (1923-2018)

Abstract:

With the proclamation of the Republic, the issue of where primary school teachers will be trained appears as one of the important issues that the education administrators of the period have to resolve. In this context, primary school teachers were trained in two different educational institutions, namely village teacher and city primary teacher schools. In addition, both formal and non-formal education institutions were used to train primary school teachers. Primary teacher schools, pedagogy courses, village teacher schools, village institutes, primary teacher schools, two-year education institutes, education colleges and education faculties are our formal education institutions that train teachers for primary schools. Village trainer courses, A and B courses, letter teaching are examples of teacher training through common education. The practice of training primary school teachers from different sources was ended in 1954, and all schools training primary school teachers were united under the roof of "primary school teachers". In the following years, developments in our country and the world, changes in our demographic structure and social conditions made it compulsory to organize teacher training in higher education institutions. In this context, the education period of primary school teachers was increased to seven years in 1970, paving the way for primary school teachers to be trained at higher education level. In 1982, schools training primary school teachers were transferred to the Higher Education Board. In this study, which was designed with a qualitative method, the institutions that train teachers for primary schools between 1923-2018 were introduced. In the study, it was concluded that we have original examples, a rich tradition in terms of both the number of institutions and their organization in our teacher training system for primary schools after the proclamation of the republic, and this wealth will contribute to the teacher training system.

Keywords: Teacher training, elementary teacher schools, classroom teachers.

Giriş

Türkiye’de modern anlamda öğretmen yetiştirme 1848’de İstanbul Fatih’te Darulmuallimin’in açılması ile başlamıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte öğretmen yetiştirme sistemimizde bazı değişiklikler yapılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk, Bursa’da, yeni eğitim sisteminin yol haritasını açıkladığı 27 Ekim 1922 tarihli konuşmasında, yapılacak inkılâplarda rehber olarak ilim ve fenin seçildiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşıma göre yeni sistemde eğitim programları, sosyal hayat ihtiyaçlarına cevap verebilen ve çağın gereklerine uygun bir içeriğe sahip olmalıdır. Bunun için yapılması gereken şey, halkın okuryazarlık oranını artırmak, kişileri verimli fertler olarak yetiştirmektir. Bu hedeflere ulaşılabilmesi için de öğretim programları uygulamaya dönük olmalıdır. Türk toplumundaki dönüşümden bahseden Atatürk cumhuriyetle birlikte toplumun edilgen konumdan etken konuma dönüştüğünü ve “topluluk” halinde yaşayan halkın artık “millet” olduğunu belirtmiştir. Atatürk, kazanılan zaferin kalıcı hale gelmesinin öğretmenlerin çabaları ile mümkün olacağını da ifade etmiştir (Sevim, Öztoprak ve Tural, 2006, 387-389).

1926 yılında 789 sayılı “Maarif teşkilatına Dair Kanun” cumhuriyetin ilanı sonrası ilkokullara öğretmen yetiştirmeyle ilgili atılan ilk yasal adım olup bu düzenlemeyle ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlar köy muallim mektepleri ve şehir muallim mektepleri olarak iki kısma ayrılmıştır. Daha sonra TBMM’de 1954 yılında kabul edilen “Köy Enstitüleriyle İlk Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkındaki Kanun” ile ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar “ilköğretmen okulu” adı altında birleştirilmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 1970/10065 sayılı genelgesi ile ilköğretmen okulu mezunlarının yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmelerine engel bir durum ortadan kaldırılmış, 1982 yılında yayımlanan 41 sayılı KHK sonrası öğretmen yetiştiren tüm kurumlar YÖK’e devredilmiş ve bu tarihten sonra ilkokul öğretmenleri YÖK bünyesinde yetiştirilmişlerdir (Tebliğler Dergisi, 1954, 185; 1970,131; Resmi Gazete, 1982, 1-64).

İlkokulların, ülkenin en ücra noktasında dahi kurulabilmeleri ve vatandaşlara temel yaşam becerileri kazandırmaları nedeniyle eğitim sistemi içinde önemli bir yeri vardır. Özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında yaşanan yoksulluk ve yoksunluk, iletişim kaynaklarının fazla gelişmemiş olması, devletin vatandaşla (köylüyle) iletişim kurabilmesi için öğretmenlerin aktif rol oyna-

masını gerekli kılmıştır. Bu gerekçeler nedeniyle öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi önemli bir hal almıştır.

İlkokullara öğretmen yetiştiren kurumların geçirdiği evreleri incelemek birkaç açıdan gereklidir. Öncelikle bu kurumların tecrübelerinden faydalanmak öğretmen yetiştirme sistemine katkı sağlar. Zengin bir mirasa sahip olduğumuz söylemi, bu mirasın ortaya çıkarılması ve zenginliğimizin farkına varılması ile mümkündür. Ayrıca tarihten ders alabilmek, öğretmen yetiştirme sistemimizdeki güzel örnekleri ortaya koymak, yapılan hataların farkına varmak, öğretmen yetiştirmeye yönelik politikalar oluşturulması ve kararlar alınmasında yolumuzu aydınlatılabilir.

Bu çalışmada, ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlarımızın geçirdiği tarihsel süreç analiz edilmiştir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlara ait kurum ve öğrenci sayılarını, öğretmen yetiştiren kurumların açılma ve kapatılma gerekçelerini, bu kurumların geçirdikleri tarihsel evreleri ortaya koymaktır. Ayrıca ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretmen yetiştirme sisteminin tarihsel bütünlük içinde incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma 1923-2018 yılları ile sınırlıdır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması belli bir zaman içinde sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplamayı amaçlayan durum betimlemesidir. Bu amaca ulaştıracak veriler belgesel tarama tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmada, ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumların yasal dayanakları Resmi Gazete, Tebliğler Dergisi, Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Millî Eğitim Bakanlığı'na ait kaynaklardan taranmış, konu ile ilgili yayımlanmış kitap ve makaleler incelenmiş, elde edilen veriler betimsel çözümleme yoluna gidilmiştir. Betimsel çözümlemede amaç durumun detaylı betimlenmesidir (Cresweel'den aktaran Aydın, 2016, 97; Cresweel'den aktaran Aydın, 2016, 199).

İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri

Türkiye Cumhuriyeti, ilkokullara öğretmen yetiştirme sistemini Osmanlı'dan devralmıştır. Cumhuriyetin devraldığı mirasa göre ilkokul öğretmenleri medrese ve darulmuallimîn ve darulmallimatlarda yetiştirilmektedir. Ancak bu sistem cumhuriyetle birlikte değiştirilmiştir (Tonguç, 1998, 97).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk ve çalışma arkadaşları devlet yönetimi ve organlarının kurumsal yapılanmalarına dönük düzenlemeler üzerine yoğunlaşmışlardır. Yapılan düzenlemelerin ana amacı cumhuriyet rejimini toplum tabanına yaymak ve cumhuriyet rejiminin toplumda kök salmasını sağlamaktır. Bunun için tüm bakanlıklar yeni sisteme uygun kendi teşkilat yapılarını kurmaya yönelik adımlar atmışlardır. Cumhuriyet devri Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilk teşkilat yasası Mustafa Necati'nin başkanlığı sırasında 1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun'dur. Resmi Gazete'de yayımlanan kanunun yedinci maddesinde, ilkokullar için öğretmen yetiştiren okullar ortaöğretim statüsünde; ilk muallim mektepleri ve köy muallim mektepleri olarak iki kısma ayrılmıştır. (Resmi Ceride, 1926, 1233-1234).

İlkokullara öğretmen yetiştiren kurumların ilk ve köy muallim mektepleri olarak ikiye ayrılmasının gerekçesi Yahya Akyüz tarafından açıklanmıştır. Akyüz, bu konuda tartışmaların meşrutiyet dönemine kadar uzandığını ifade etmiştir. Köye yönelik öğretmen yetiştirilmesinde, köydeki yaşam şartlarının zorluğu, şehir merkezlerinde öğrenim gören ilkokul öğretmeni adaylarının mezuniyet sonrası köye gitmek istememeleri, öğretmen okulu çıkışlıların köylerde verimli olamamaları ve klasik öğretmen okullarının köye ait öğretmen ihtiyacını karşılayamamaları nedenleri etkili olmuştur (Akyüz, 1978, 302).

Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un kabul edildiği yıllarda ülkede 20 ilk öğretmen okulu bulunmaktadır. Dönemin öğretmen yetiştirme politikalarında verimliliği artırmak ve öğretmen okullarını belirli merkezlerde toplamak düşüncesiyle bu okulların sayısı zamanla azalmış ve 1938 yılında sayıları 11'e kadar düşmüştür. Ancak okul sayılarındaki azalmaya karşın mezun olan öğrenci sayısı artmıştır. Bu okulların öğretim süreleri de zaman içinde değişmiş, köy enstitüleri ile birleştirildikleri tarihe kadar iki devreli altı yıllık lise dengi bir meslek okulu olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir (Öztürk, 1996, 83-84).

Maarif Teşkilatı Hakkındaki Kanun'un kabul edilmesinden sonra ilkokul öğretmeni yetiştiren okullar için yapılan ilk yasal düzenleme, 1926 yılında yasalaşan "842 sayılı İlk Mektep Muallimleri ve Muavinleri Hakkındaki Kanun"udur. Kanunun ilk maddesinde, kanunun yayımlandığı tarihte muallim muavini sıfatına sahip olanlardan en az beş senelik idadiye eşdeğer orta ve yüksek derecede öğrenim görenlere öğretmen sayılmışlardır. İlk maddedeki istenilen öğrenim şartına sahip olmayan ancak kanunun yayım tarihinde beş

senelik başarılı öğretmenlik hizmetinde bulunan muallim muavinlerine de öğretmen unvanı verilecektir. Beş senelik idadilerden veya orta mekteplerden mezun olanların ilkokul öğretmeni olabilmeleri için öğretmen okullarında okutulan ancak kendilerinin okumadığı derslerden sınava girmeleri ve sınavda başarılı olmaları şartı koşulmuştur. Eski yedi senelik idadilerden ya da liselerden mezun olanlar veya yüksekokullarda öğrenim görenler ise meslek dersleri sınavları sonrasında ilkokul öğretmeni olabileceklerdir. Ancak yükseköğrenimlerinde meslek dersleri alanlar ise meslek dersleri sınavından muaf tutulmuşlardır (Resmi Ceride, 1926, 1487).

Şehir ve kasaba ilkokulları için öğretmen yetiştiren diğer bir örgün eğitim kurumu pedagoji kurslarıdır. Bu kurslar 1926-1927 öğretim yılından itibaren Afyon, Antalya, Gaziantep ve Niğde Ortaokullarında açılmıştır. Kursların öğretim süresi iki yıldır. Ancak bu kurslar fazla ilgi görmemiş ve kısa süre sonra kapatılmışlardır (Öztürk, 1996, 113-114)

Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati, 1926-1929 yılları arası görev yaptığı sürede öğretmen yetiştirme sisteminde önemli düzenlemeler yapmıştır. Mustafa Necati bakan olarak atandıktan sonra (1926) kamuoyuna atacağı adımlarla ilgili bilgi vermiştir. Mustafa Necati'nin tespitleri ve bakanlığı esnasında atacağı adımlar şöyledir: Köy için öğretmen yetiştiren kurumlar şehir veya kasaba merkezlerindedir. Köylere eğitim hizmeti yeteri kadar götürülememektedir. Bakanlığın atacağı ilk adımlar arasında öğretmenlerin özlük haklarının düzeltilmesi, köy muallim mektepleri ile orta ve yüksek muallim mekteplerinin inşa edilmesi bulunmaktadır. Mevcut muallim mekteplerinin verimli hale getirilmesi için öğrenci sayısı az olan okulların birleştirilerek belli merkezlerde toplanması, ülkemizin içinde bulunduğu mevcut ekonomik şartlar gereği lüzumludur. Öğretmen yetiştirmede Fransa'daki Sen Klo'da yapılan sistem örnek alınacaktır. Bazı muallim mektepleri kapatılacak, bu okullara harcanan paralar araç-gereç ve personel açısından tam donanımlı okullar kurmak için harcanacaktır (Baran, 2008, 304-314).

1926 yılına kadar ilk muallim mektepleri ve pedagoji kursları ilkokullara öğretmen yetiştiren örgün eğitim kurumlarındandır. Örgün eğitim kurumları dışında, yaygın eğitim kurumları aracılığıyla da ilkokullara öğretmen yetiştirilmiştir. Yaygın eğitim kanalıyla öğretmen yetiştirmenin amacı, formal eğitim dışında kısa sürede öğretmen yetiştirmektir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokullara öğretmen yetiştiren yaygın eğitim kurumları, ehliyetname imtihanları, muallimlik ehliyetnamesi kursları ve A ve B kurslarıdır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın danışma organları arasında yer alan ve 1923 yılında toplanan Birinci Heyet-i İlmiye'de alınan karar gereği, -öğretmen ihtiyacının öğretmen okullarından karşılanamaması halinde- mevcut öğretmen açığını kapatmak için sultani mezunları ile darulhilafe mezunlarına ilkokul öğretmenliğine atanma hakkı tanınmıştır. Yalnız bu öğretmenler doğrudan öğretmen olarak atanmayacaklar, sosyoloji, psikoloji, eğitim sosyolojisi, okul sağlığı, öğretim yöntemleri ve ders uygulamaları adlı derslerden altı ay kurs görecekle ve kurs sonunda başarılı olmaları halinde atamaları uygun görülecektir. Yine ilköğretim işlerinden sorumlu birimlerin tatillerde öğretmenlik ve yardımcı öğretmenlik için "ehliyetname imtihanları" açmalarının uygun olacağı da alınan kararlar arasındadır. Ehliyetnamelerin üç yıllık olan geçerlilik süresi de beş yıla çıkarılmıştır (Öztürk, 1996, 60).

A ve B kursları şeklinde açılan bu kurslardan "A Kursları", yaz aylarında iki aylık ve meslek derslerinden, "B Kursları" yıl boyunca ve alan eğitimi derslerinden oluşmuştur. Kurslara ait yönetmelikte "B Kursları"nın açılacağı yerlerin ilköğretmen okulları veya diğer okullar olduğu ifade edilmişken "A Kursları"nın açılacağı yerlere ait bir hüküm konulmamış, sadece "B Kursları" açılması için gerekli öğrenci sayısının en az 15 kişi olacağı belirtilmiştir. A ve B Kurslarına ait basın yayın organlarına ilan verilerek kamuoyu bilgilendirilmiştir. 1927 Temmuz'undan sonra yaygınlaşan bu kurslar Ankara, İstanbul, İzmir, Erzurum, Edirne, Konya başta olmak üzere birçok şehirde açılmıştır. A ve B kursları 1926-1931 yılları arasında faaliyet göstermiş, bu kurslarda yaklaşık 1000-1500 öğretmen yetiştirilmiş ilkokullar için öğretmen açığının kapatılmasında büyük katkı sağlamışlardır (Öztürk, 1996:115-120).

Köy Öğretmen Okulları ve Köy Eğitimini Yetiştirme Kursları

Uzun yıllar tartışma konusu olan köy ve şehir öğretmen okullarının farklı kaynaklardan yetiştirilmesi Mustafa Necati'nin bakanlık yaptığı dönemde somut hale getirilmiştir. Şevket Gedikoğlu bu düşüncenin gerekçelerini şöyle açıklar: Nüfusun köylerde yoğunlaşması nedeniyle köye yönelik projelere öncelik verilmelidir. Köylünün okuryazarlık oranının yükseltilmesi için okullaşmanın artırılması ve bu okullara öğretmen yetiştirilmesi, yapılması gerekli ilk işlerdendir. Yerli ve yabancı uzman raporlarında da belirtildiği üzere, öğ-

retmenler ülke koşullarına uygun olarak yetiştirilememekte ve öğretmenlerin niteliği de istenilen düzeyde değildir. Köylerde öğretmen açığı fazladır ve öğretmen eksikliğinin nedenleri, şehirde okutulan köy çocuklarının köylerde görev yapmak ve köye gitmek istememeleridir. 1936 yılında ilkokul öğretmenlerinin dağılımına bakıldığında, şehir ve kasabalardaki yaklaşık dört milyona yakın nüfusa 6.800; 12 milyon köy nüfusuna 6.950 öğretmen düşmektedir (Gedikoğlu, 1971, 15-16).

Öğretmen yetiştirme tarihimizde cumhuriyetin ilanına kadar köye yönelik öğretmen yetiştiren kurum bulunmamaktadır. Cumhuriyetin ilanı sonrasında bu anlayış değişmiş, 1926 yılından itibaren MEB ilk defa köye uygun öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. Bu kapsamda atılan ilk adım Kayseri-Zincidere’de bir köy öğretmen okulu açılması ve Denizli Erkek Muallim Mektebi’nin köy muallim mektebine çevrilmesidir. Kayseri-Zincidere’deki köy öğretmen okulu, öğretmen yetiştirme tarihimiz içinde köye özgü açılan ilk öğretmen okuludur. Kayseri Zincidere’deki okul 1 Eylül 1932 tarihinde; Denizli’deki okul ise 1933 yılında kapatılmıştır. Bu okulların işleyişini açıklayan Köy Muallim Mektepleri Talimatnamesi 1926 yılında yayımlanmıştır. Yönetmeliğin 6. maddesine göre mezun olanlara, bakanlığın uygun göreceği köylerde altı yıldan az olmamak üzere çalışma zorunluluğu getirilmiştir. (Akyüz, 2011, 392; Tebliğler Mecmuası, 1926, 24)

Kayseri Zincidere ve Denizli köy muallim mekteplerinin kapatılma gerekçeleri üzerinde uzlaşa yoktur. Öztürk, bu okulların kapatılma gerekçeleri olarak maddi imkânsızlıklar, öğrencilerinin şehir çocukları olması ve köye uygun yaşam tarzına göre yetiştirilememeleri, maliyetli oluşları, bu mekteplere karşı görüşte olan eğitimcilerin olumsuz propagandalarını göstermiştir. 1929 Dünya Ekonomik Krizi’nin ülkemizi de derinden etkilemesi ve buna dayalı millî eğitime aktarılan kaynaklarda kısıntıya gidilmesi, tüm öğretmen yetiştirme kurumları gibi Zincidere ve Denizli’deki köy öğretmen okullarını da etkilemiştir (Öztürk, 1996, 137).

Mustafa Necati’den sonra köye yönelik öğretmen yetiştirmeye öncelik veren bir diğer bakan Reşit Galip’tir. Reşit Galip mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin aksaklıklarını görmüş ve bakanlıkta “Köy İşleri Komisyonu” adında, yetkili kişilerden oluşturulmuş bir komisyon kurmuştur. Bu komisyon, köy öğretmeninde bulunması gereken vasıfları şöyle sıralamıştır: Köy

öğretmeni, köyü değiştirebilme gücüne sahip, köyün sosyal hayatına, maddi ve iktisadi hayatına etki eden aydın bir kimliğe sahip kişidir. O, sadece okul işleri ile meşgul olmayıp okul dışında da görevleri bulunan biridir (Tonguç, 1998, 446-447).

Köyler için öğretmen yetiştirmeye yönelik ikinci girişim 1936 yılında uygulamaya konulan Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları'dır. Bu kurslardan alınan verim üzerine, 1937 yılında İzmir Kızılçullu ve Eskişehir Mahmudiye'de, 1938'de Edirne Karaç (daha sonra Lüleburgaz Kepirtepe'ye taşınmıştır) ve 1939'da Kastamonu Göl Köy'de ileride köy enstitülerinin temelini oluşturacak köy öğretmen okulları açılmıştır. Bu okullara özel bir yönetmelik veya program çıkarılmamış, okulun iş ve işlemleri bakanlık emir ve talimatları ile yürütülmüştür. Gedikoğlu'nun verdiği bilgilere göre bakanlığın talimatlarında; köy öğretmen okullarının ilk ve orta olarak iki devreli olduğu, köy öğretmen okullarına köy çocuklarının dışında öğrenci alınmayacağı yer almıştır. Okul müfredatındaki dersler ziraat, sanat, kooperatifçilik, köy kâtipliği ve meslek dersleridir (Gedikoğlu, 1971, 28-29)

Köy öğretmen okulları üç kısımdan oluşmuştur. İlk kısım köy çocukları için beş sınıflı ilkokulu bitirmelerine olanak sağlayan ayrıca eğitmenler için uygulama okulu olarak kullanılan kısımdır. İkinci kısım öğretmen okulunun omurgasını oluşturan orta kısımdır. Bu kısımda hem resmi ortaokul müfredat programı hem de meslek (ziraat, kooperatifçilik, demircilik vs.) dersleri okutulmuştur. Orta kısımdan mezun olanlar ya hayata atılmışlar ya da üst öğrenime devam etmişlerdir. Öğretmen okulu olan son kısımda ise öğretmenlik mesleğine uygun eğitim verilmiştir (Öztürk, 1996,154).

Köye yönelik öğretmen yetiştirme düşüncesinin ortaya çıkmasında nüfus verileri de etkili olmuştur. 1935 yılında köylerin durumu şöyledir: Nüfusu 400'den az olan 32.367 köy; nüfusu 400-1.200 arası 6.932 köy ve nüfusu 1200'den fazla 514 köy bulunmaktadır. Yapılan hesaplama göre bu köyler için yaklaşık 47.867 öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır. Eldeki şartlar bu sayıda öğretmeni karşılayacak nitelikte değildir. Aynı zamanda okul çağında olan nüfus incelendiğinde, 130 ile 140 bin civarında öğrencinin çağ nüfusunda olduğu, toplamda okutulamayan 1.100.000 çocuğun bir milyonunun köylerde yaşadığı tespit edilmiştir. Köyde okutulamayan çocukların büyük çoğunluğu nüfusu 400'ün altında olan köylerde yaşamaktadır (Koçer, 1974, 95-96).

Bu veriler köye öğretmen yetiştirmenin ne kadar gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak köye öğretmen yetiştirmede kaynak sorunu da yetkilileri düşündürmektedir. Sorunu çözecek ama maliyeti de fazla olmayacak bir çözüm bulunmalıdır. Bu arayış, eğitim kurslarının açılmasına zemin hazırlamıştır.

Eğitmenlik, kısaca askerliğini çavuş veya onbaşı olarak yapanlardan yararlanarak öğretici yetiştirme düşüncesidir. Bu düşüncenin kökleri Osmanlı'ya kadar uzanır. O dönemde de çavuş, onbaşı ve er olarak orduda görev yapanlardan öğretmen yetiştirme düşüncesi bir tedbir olarak düşünülmüş ancak o günün şartlarında bu düşünce, uygulama imkânı bulamamıştır (Tonguç, 1998, 129).

Eğitmen kursları fikrinin nereden çıktığı üzerine uzlaşısı yoktur. Eğitim kurslarına Atatürk'ün fikir babalığı yaptığını söyleyenler olduğu gibi Muhafız alayı Kumandanı İsmail Hakkı Tekçe'yi fikir babası görenler de vardır (Öztürk, 1996,141). Kaplan ise eğitimlik kurslarının mimarı olarak İsmail Hakkı Tonguç'u görür. Tonguç'un Eskişehir, Çorum, Kayseri ve Yozgat köylerinde inceleme yaparken orada bazı gençlerin kendi köylerinde doğaçlama bir şekilde okuma yazma-kursu açtıklarını görmesi, kendisinde eğitimlik kursu fikrini oluşturmuştur. Kaplan, Eğitim Bakanı Genel Müfettişi Tahsin Özer'in Trabzon'da yayımlanan Yeni Yol Gazetesi'nin 13 Mayıs 1939 tarihli sayısında eğitimlik fikrinin kaynağı olarak Atatürk'ü gösterdiğini ifade etmiştir. Eğitim kurslarının açılış süreci, Süper Sabah Gazetesi'nin 17 Nisan 1987 tarihli nüshasında İsmail Hakkı Tonguç'la yapılan bir söyleşide dile getirilmiştir. Bu söyleşide Tonguç'un o dönem Gazi Eğitim Enstitüsü'nde resim öğretmeni olduğu, eğitimlik kursu fikrini gerçekleştirmek için Saffet Arıkan tarafından İlköğretim Genel Müdürü olarak görevlendirildiği ifade edilmiştir. İlköğretim Genel Müdürü olarak atanmasından sonra Tonguç, İzmir Eğitim Müdür Yardımcısı Hasan Ali Yücel'i, Ankara İlköğretim Müfettişi Emin Sosyal'ı ve Tekirdağ İlköğretim Müfettişi Mustafa Görkey'i eğitimlik teşkilatını kurmaları için görevlendirmiştir (Kaplan, 2002, 19-21).

Fikir babası kim olursa olsun kolay yoldan ve oldukça ekonomik bir şekilde bu uygulamanın başlatılması ile verimli sonuçlar alınmıştır. Bu kursların eğitim-öğretim işleri ilköğretim müfettişi Emin Sosyal'ın koordinatörlüğünde iki ilköğretim müfettişine verilmiştir. İlk olarak 1936 yılında Eskişehir Çifteler

Çiftliği'nde deneme mahiyetinde açılan eğitim kursları 1937 yılından sonra yaygınlaşarak İzmir, Edirne, Kocaeli, Erzincan, Kars, Kastamonu, Kayseri, Manisa ve Malatya'da olmak üzere toplamda 10 ilde 11 eğitim kursu açılmıştır. Köy eğitim kursları 1946 yılına kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir. Faaliyette buldukları süre içinde 8.543 eğitimciyi yetiştiren bu kursların kapatılma sebepleri arasında en önemlisi Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un MEB'deki görevlerinden alınmalarındır. Eğitim kurslarında yetişen öğretmenler vasıtasıyla 6.598 köyde ilköğretim açılmıştır (Öztürk, 1996, 143-148).

Köy eğitim kurslarının açılış gerekçesi, TBMM'ye sunulan Maarif, Dâhiliye, Ziraat ve Bütçe encümenlerinin hazırladıkları raporda açıklanmıştır. Rapora (1937) göre, ilköğretim çağına olup okulsuzluk ve öğretmensizlik nedeniyle öğrenim göremeyen çocuk sayısının çokluğu, öğretmen açığının fazlalığı, köy öğretmeninden beklentinin eğitim, öğretim ve tarım işlerini yürütebilecek nitelikte oluşu ancak mevcut öğretmen okullarının köye uygun, faydalı olacak öğretmen yetiştirememesi farklı bir adım atmayı gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda yetiştirilen öğretmenler köyün kültür ve iş hayatını geliştirmede ve köylüye etkide bulunmada yetersiz kalmaktadır. Köy eğitiminin şehirlerden farklı oluşu, köy eğitimi yetiştirmeyi düzenleyen kanunu çıkarmayı gerekli kılmaktadır (TBMM, 1937, 1-2).

Millî Eğitim Bakanı Saffet Arıkan ilköğretim meselesinin çözülmesini öncelikli sorun olarak değerlendirmiş ve İsmail Hakkı Tonguç'u İlköğretim Genel Müdürü olarak görevlendirmiştir. Tonguç, konu ile ilgili bir rapor hazırlamıştır. Raporda öne çıkan maddeler şunlardır: Ülkede uygulanan eğitim-öğretim modeli ülke gerçeklerine uymamaktadır. Okul ve müfredatlar şehirlere göre düzenlenmiştir. Oysa nüfusun %70'i köylerde yaşamaktadır. Köylünün kalkınabilmesi için sadece köylü çocukları değil köydeki her bir fert de yetiştirilmelidir. Köy öğretmenleri yetiştirilirken teorik bilgilerinin yanında köye ait bilgileri de öğrenmelidir. Bunun için öğretmenlerin özel olarak yetiştirilmeleri gereklidir (Sevinç vd, 2016, 260).

Köy eğitim kursları ilk olarak Millî Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın başkanlığı döneminde uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulamaların başarılı olması, bu kursların hem yaygınlaşmasını hem de yasal statü kazanmasını sağlamıştır. Bu nedenle meclis, 3383 sayılı Köy Eğitimcileri Kanunu'nu yasalaştırmıştır. Resmi Gazete'de yayımlanan kanuna göre öğretmen gönderilmesi uygun ol-

mayan köylerin ziraat yapmaya elverişli okul veya çiftliklerinde, Millî Eğitim ve Ziraat Bakanlığı'nca açılacak kurslarda köy öğretmenleri yetiştirilecektir. Köy öğretmenleri, köylüye eğitim-öğretim hizmetleri sunmanın yanı sıra köylünün zirai işlerinin bilimsel yöntemlere göre yapılmasında köylüye rehberlik etmekle görevlendirilmiştir (Resmi Gazete, 1937, 8367).

Köy öğretmeni kursları ülke genelinde belirli bir program dâhilinde ve her coğrafi bölgede en az bir öğretmen kursu olacak şekilde açılmıştır. Eğitim kurslarına seçilecek öğrenci sayısı bölgelere göre belirlenen kontenjanlarla sınırlandırılmıştır. 1939 yılı itibarıyla, 15 öğretmen kursu -Güneydoğu Anadolu Bölgesi hariç- her bölgeden en az iki il seçilerek açılmıştır. Eğitim kursu açılan merkez iller, sayıları 3 ile 6 arasında değişen yakın illerden öğrenci temin etmişlerdir (Sarı ve Uz, 2017, 43-44).

Hasan Âli Yücel MEB'in bütçe görüşmelerinin yapıldığı 25 Mayıs 1939 tarihinde öğretmenlerin faaliyetleri hakkında meclisi bilgilendirmiştir. Yücel öğretmenlerin çalışmalarından genel memnuniyetin olduğu, öğretmenlerin 9-13 arasındaki çocukları okutmalarının yanı sıra akşam dersleri ile yetişkinlere de okuma-yazma öğrettiklerini, köy okullarının yapımında yardımcı oldukları, 54 ilde çalışan öğretmenlerin sayısını artırmak istediklerini ifade etmiştir (Yücel, 2018, 81).

Eğitmenlerin yetiştirilmelerinde Tarım Bakanlığı ile ortak hareket edilmiştir. Tarım Bakanlığı, eğitim kurslarında tarım işlerinden sorumlu bir şefi öğretmenlerin eğitiminden sorumlu şef olarak görevlendirmiştir. Tarım dersleri ve kültür derslerinin eğitim süresi toplam altı-yedi ayı bulmuştur. Eğitim kurslarının dersleri ve saatleri ise şöyledir: Türkçe (yazı, okuma, sözlü-yazılı anlatım) 210-285 saat; Aritmetik ve Geometri 175-240 saat; Yurt ve Yaşama Bilgisi 210-285 saat; İşlik dersleri 50-60 saat; Eğitim Bilgisi (köy eğitimi, çocuk bilgisi, öğretim metodu, ders uygulaması ve tartışması) 85-90 saat toplamda 730- 960 saat (Kaplan, 2002, 25-28).

1935-1936 öğretim yılında pilot uygulama ile başlayan eğitim yetiştirme uygulaması zamanla gittikçe yaygınlaştırılmış ve sayıca arttırılmıştır. Yetiştirilen eğitimci sayısının dalgalı büyümesinde ilk uygulama olmanın yarattığı olumlu hava, siyasi güçlerin sisteme olan desteği gösterilebilir. Okul sayısının arttırılmasına bağlı olarak eğitimcilerin görev yaptığı okul sayısında da artışlar yaşanmıştır. Eğitimcilerin eğitim sistemi içinde hizmet verdiği öğrenci sayısı da yaşanan gelişmelere paralel olarak artmıştır.

Eğitmen kurslarının kapatılma tarihini 1946 yılı görenler olduğu gibi (Öztürk gibi) 1948 olarak görenler de (Gedikoğlu gibi) vardır. 1946 yılının kapatılma tarihi görülmesinin nedeni, eğitmen kursları ile ilgili yapılan düzenlemelerden kaynaklanmış olabilir. Bakanlığın en son açtığı eğitmen kursları Nisan-1947'de 12. Dönem kurslarıdır. Bakanlık daha sonra 17/04/1948 tarihinde illere gönderdiği genelge ile eğitmen kursları aşamalı olarak kapatılmıştır. Bakanlığın genelgesinde, kendi isteği ile ayrılmak isteyen veya başarısızlığı tespit edilen, öğrenci sayısı azalan ve başka yere tayin istemeyen eğitmenlerin görevlerine son verilmesi, eğitmenlerden görevlerine son verilenlerin yerine yeni eğitmen alınmaması, kurulacak komisyonla iller için ayrılan kontenjanın dışındaki eğitmenlerin görevlerine hemen son verilmesi istenmiştir. Bu nedenle kapatılma tarihi olarak 15 Nisan 1947 daha doğru bir tarih olarak görünmektedir. Çünkü eğitmen kurslarının en son açılış tarihi 15 Nisan 1947'dir ancak bakanlık kadrolarında eğitmenler 1963 yılına kadar faaliyetlerine devam etmişlerdir (Sarı vd, 2017,45; Gedikoğlu, 1971, 213-214; Resmi Gazete, 1963, 2).

Tablo 1: Yıllara göre yetiştirilen eğitmen, eğitmenli okul ve eğitmenlerin yetiştirdiği öğrenci sayısı (Kaynak: Kaplan, 2002, 36).

Öğretim Yılı	Yetiştirilen Eğitmen Sayısı	Eğitmenli okul	Eğitmenlerin Görev Yaptığı Okullarda Öğrenim gören öğrenci sayısı
1935-1936	84	-	-
1936-1937	484	79	2.450
1937-1938	870*	546	17.440
1938-1939	1.070	1.872	59.122
1939-1940	1.200	3.607	115.465
1940-1941	854	5.010	156.418
1941-1942	532	6.400	171.635
1942-1943	1.012	5.940	172.836
1943-1944	544	6.624	198.563
1944-1945	574	7.341	203.402
1945-1946	923	7.536	209.780
1946-1947	528	8.403	213.824

*:29'u kız öğrencidir.

Köy Enstitüleri

Cumhuriyetin ilk yıllarında tartışılan köye uygun nitelikte öğretmen yetiştirilmesinin son somut örneği köy enstitüleridir. Köy eğitimliği kursunun başarılı sonuçları köy enstitülerinin açılmasına dayanak teşkil etmiştir. Köy enstitüleri kendisinden önce köye öğretmen yetiştiren kurumlardan farklıdır. Bu farkın nedeni, köy enstitülerinde köylü çocuğunun kendi köyünde yetiştirilerek kendi köyünün eğitim-öğretim işleri ile sorumlu kılınmasıdır. Ayrıca köy enstitüsü öğretmenleri köy eğitimlerinin yerine atanmamışlardır. Eğitimciler bakanlık her köye öğretmen verinceye kadar nüfusu az olan köylerde görev yapmaya devam etmişlerdir.

Köy enstitülerinin öğretim programları incelendiğinde program iki aşamadan oluşur. İlk aşamada, ilk üç yıl için tüm adaylara ortak bir müfredat programı sunulmuştur. Üçüncü yıl sonunda yapılan değerlendirmede öğretmenliğe kabiliyeti olanlar öğretmenlik bölümüne, öğretmen olamayacağı düşünülenler sağlık veya tarım bölümlerine yönlendirilmişlerdir (Türkoğlu, 2010, 323-324).

Köy enstitülerinde yıllık 46 hafta ders görülmektedir. Bu sürenin yarısı kültür derslerine, dörtte biri tarım çalışmalarına, dörtte biri de teknik-sanat ve yazı çalışmalarına ayrılmıştır. Ders işleniş iş prensibine uygun olarak yerine getirilmiştir. Her öğrencinin bir müzik aleti çalması, ata, motosiklete, bisiklete binmesi, ulusal oyunlara katılması mecburi tutulmuştur. Enstitülerde derslere -günaşırı şekilde- beden eğitimi veya yarım saatlik ulusal oyunlarla başlanmış, çarşamba veya cumartesi öğleden sonraları okul genel kurulları toplantıları yapılmıştır (Kaplan, 2002, 51-52).

Köy enstitülerinin kurulması ile ilgili kanun 17 Nisan 1940 tarihinde TBMM'de kabul edilerek Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Kanunun meclis görüşmelerinde şiddetli tartışmalar yaşanmıştır. Kanuna muhalif olanlar bu yasanın köylü ile şehirli ayırımına yol açtığına, öğrencilere verilmesi öngörülen ücretin düşük ve öğretmenlere getirilen zorunlu hizmetin süresinin uzun olduğuna dair eleştirilerini dile getirmişlerdir. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel, yapılan itirazları tek tek cevaplandırmış ve kanunu, köylünün tahsil derecesini yükseltmek için atılan bir adım olarak açıklamıştır. Bakan Yücel konuşmasında, ülke genelinde 40 bin köy olduğunu söylemiştir. Bu köylerin beşte birinde nüfus 400'den fazla; beşte dördünde

ise nüfus 400'den azdır. Bakan, toplam 17 milyon nüfusun 13 milyonunun köyde ikamet ettiğini, köyde okul çağında bulunan nüfusun ancak %25'inin okutulabildiğini bildirmiştir. Köylerin durumu böyleyken şehirlerde oturan çocukların ise %80'i okutulmaktadır. Bakana göre kanun köylü şehirli ayrımı yapmamaktadır ancak köylerde öğretmen eksikliği gibi çözülmesi zaruri bir sorun bulunmaktadır. Köye öğretmenin gitmeme nedeni öğretmenlerin amaç ve dava yoksunluğunda aranmamalıdır. Sorun, şehirde yetişen öğretmenlerin köyün şartlarına uyum sağlayamamalarıdır. Ayrıca daha önce köye yönelik öğretmen yetiştiren okulların tecrübeleri göstermiştir ki, köyde yetişmeyen öğretmen köye dönmemektedir. Bakan Yücel, bir diğer eleştiri konusu olan enstitü mezunlarına verilen ücretin azlığı ve mecburi hizmet süresinin fazlalığı üzerine verdiği cevapta, enstitü mezunlarına verilen ücretin az olduğunu kabul etmiş ancak bunun öğretmenlere verilen ev, zirai aletler ve arazi ile çözüleceğini ifade etmiştir (Resmi Gazete, 1940, 13682; TBMM, 1940, 70-95). Kanununun meclis görüşmelerine 278 vekil lehte oy kullanırken 148 vekil oylamaya katılmamıştır. Meclisin yasayı 1940 yılında kabul ettiği düşünülürse, köy enstitüleri için ilk andan itibaren bir muhalefetin olduğu görülür (TBMM, 1940, 99-102).

Köy enstitüleri kanunu birkaç yenilik getirmiştir. Bu yenilikler şunlardır: Köy öğretmeni adayının köyden alınması, köy çocuklarının köy şartları içinde yetiştirilmesi, mezunlarını kendi köyüne göndermesi, öğretmenlik mesleğine yeteneği olmayanları farklı mesleklere yönlendirerek insan kaynağı israfının önüne geçilmesi, öğrencilerin topluma faydalı olacak şekilde yetiştirilmesi ve köylü için gerekli demircilik, yapıcılık, dülgerlik, ev idaresi, dikiş, hasta bakıcılığı gibi mesleklerle donatılarak yetiştirilmesidir. Köy enstitüleri açılırken ülkenin coğrafi durumu da göz önünde bulundurulmuştur. Sayıları toplam 21'i bulan enstitüler ülke geneline dengeli olarak dağıtılmıştır (Koçer, 1967, 118).

Köy enstitülerinin müfredat programlarında 1943, 1947 ve 1953 yıllarında üç önemli değişiklik yapılmıştır. İlk program enstitülerin iş ilkesine bağlı, köyün kalkınmasına öncülük edecek, üretim gücünün artırılmasını sağlayıcı içeriktedir. Müfredatta 1947 yılında yapılan ikinci değişiklikle programlardaki iş eğitimi derslerinin ders saatleri azaltılmış, teorik ve kültür derslerine ağırlık verilmiştir. (Şahin, 1994,60).

Gedikoğlu, köy enstitülerinde yaşanan program değişikliklerini üç kategoride incelemiştir. İlk kategori enstitülerin 1943 programıdır. Enstitüler için 1947'de ikinci müfredat değişikliği yapılmıştır. 1943 ile 1947 programları arasındaki en önemli fark, 1947 programının iş eğitimi ilkesinden uzaklaşması, daha teorik, üretici olmayan bir insan yetiştirmeyi öncelemesidir. 1953 tarihli son düzenlemede hem programların ismi değiştirilmiş (Köy Enstitüleri Programı yerine Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı olarak) hem de programda önemli düzenlemelere gidilmiştir. Genel ders saatleri sayısında azalma, bazı derslerin adlarının değiştirilmesiyle yeni derslerin içeriğinin eski dersleri kapsamaması, din derslerinin müfredata girmesi, iş dersi ve tarım dersinin ders saatlerinin yaklaşık olarak yarı yarıya azaltılması, tarım derslerinin azaltılması ile enstitülere ait arazilerin öğrenciler dışında diğer kişilerce (gündelikçi işçiler gibi) işletilmesi, enstitülerdeki program değişikliklerinin ana başlıklarıdır (Gedikoğlu, 1971, 196; Gedikoğlu, 1971, 219-222; MEB, 1953, 31-36).

MEB İlk Öğretim Umum Müdürlüğü yayımladığı genelgede, (1955/1518), ilköğretim işlerini planlamak için öğretmen okullarında yapılacak düzenlemeleri açıklamıştır. Bakanlık, köylerdeki öğretmen ve eğitmen açığını kapatmak, açılacak köy enstitülerinin yerlerini ve alınacak öğrenci sayısını belirlemek için bir plan hazırlamıştır. Bakanlığın planında on yıl içinde toplam 24 köy enstitüsü açılacağı bildirilmiştir. Aşağıda ismi geçen köy enstitülerine ek olarak Muş ve Bingöl Dolayı, Siirt ve Van Dolayı, Akdeniz Kıyısı ve Karadeniz Kıyısı olmak üzere dört köy enstitüsü daha açılması planlanmıştır ancak Van-Erciş Ernis Köy Enstitüsü hariç diğer köy enstitüleri açılmamıştır (Tebliğler Dergisi, 1945, 348).

Köy enstitüleri, belli niteliklere sahip yerlerde kurulmuştur. Köy enstitüsünün kurulması için kamuya ait tarıma uygun arazinin bulunması, arazinin verimli olup işlenmesinin kolay olması ve seçilen yerin iki-üç il için merkezi konumda olması, hava, su ve sağlık koşulları açısından uygun yerlerin olması gerekli şartlardır (Şeren, 2008, 213).

Tablo 2: Köy Enstitülerinin İsimleri, Açılış Yılları ve Açıldığı Bölge (Kaynak: Gedikoğlu'nun (1971, 40-47) kitabından yararlanılarak oluşturulmuştur).

Sıra No	Enstitü Adı	Açılış Yılı	Coğrafi Bölge
1	İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü	1937	Ege Bölgesi
2	Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü	1937	İç Anadolu Bölgesi
3	Lüleburgaz Kepirtepe Köy Enstitüsü	1938	Marmara Bölgesi
4	Kastamonu- Göl Köy Enstitüsü	1939	Karadeniz Bölgesi
5	Malatya Akçadağ Köy Enstitüsü	1940	Doğu Anadolu Bölgesi
6	Antalya Aksu Köy Enstitüsü	1940	Akdeniz Bölgesi
7	Samsun Ladik Akpınar Köy Enstitüsü	1939	Karadeniz Bölgesi
8	Adapazarı Arifiye Köy Enstitüsü	1940	Marmara Bölgesi
9	Trabzon Vakfıkebir Beşikdüzü Köy Enst.	1940	Karadeniz Bölgesi
10	Kars Cılavuz Köy Enstitüsü	1940	Doğu Anadolu Bölgesi
11	Adana Bahçe Düziçi Köy Enstitüsü	1940	Akdeniz Bölgesi
12	Isparta Gönen Köy Enstitüsü	1940	Akdeniz Bölgesi
13	Balıkesir Savaştepe Köy Enstitüsü	1940	Ege Bölgesi
14	Kayseri Pazarören Köy Enstitüsü	1940	İç Anadolu Bölgesi
15	Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü	1941	İç Anadolu Bölgesi
16	Konya Ereğli İvriz Köy Enstitüsü	1941	İç Anadolu Bölgesi
17	Sivas Yıldızeli Pamukpınar Köy Enstitüsü	1942	İç Anadolu Bölgesi
18	Erzurum Pulur Köy Enstitüsü	1942	Doğu Anadolu Bölgesi
19	Diyarbakır Ergani Dicle Köy Enstitüsü	1944	G.Doğu Anadolu Bölgesi
20	Aydın Ortaklar Köy Enstitüsü	1944	Ege Bölgesi
21	Van Erciş Ernis Köy Enstitüsü	1948	Doğu Anadolu Bölgesi

Not: 1940 öncesi açılan dört köy öğretmen okulu (İzmir, Eskişehir, Lüleburgaz ve Kastamonu) 1940 yılında köy enstitüsüne dönüştürülmüştür.

Millî Eğitim Bakanlığı'nun 1947 yılında yaptığı düzenlemeyle Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün köy enstitülerine öğretmen yetiştirme görevini üzerinden alması, köy enstitülerinin kapatılma sürecinde ilk adımdır. 1948 yılında yasalaşan 5210 sayılı yasa ile köy okulları ve enstitülerini yapmada köylülere yüklenen sorumluluklar kaldırılmış, enstitülere tahsis edilen demirbaşlar geri alınmıştır. 1950 yılında yasalaşan 5541 sayılı yasayla köy enstitülerine alınacak öğrencilerin köy çocuğu olma şartı esnetilerek enstitülerin 2000 nüfusun altında kalan kasabalardan da öğrenci alabileceği kararlaştırılmıştır (Tebliğler Dergisi, 1947, 243-245; Resmi Gazete, 1948, 14110; Resmi Gazete, 1950, 17786)

1946 seçimleri sonrası Millî Eğitim Bakanları Şemsettin Sirer ve Tahsin Banguoğlu ile İlköğretim Genel Müdürü Yunus Kazım Köni köy enstitüleri sisteminde yeni düzenlemelere girişmişlerdir. Ayrıca dönem içinde dikkati çeken bir diğer husus, yeni kayıt olan öğrenci sayısı azalırken enstitülerden ayrılan öğrenci sayısının kayda değer miktarda artmasıdır. 1946-1950 arasında enstitülere kaydolan ortalama öğrenci sayısı 2.500 iken mezun olamadan çeşitli nedenlerle enstitülerden ayrılan öğrenci sayısı yaklaşık 1.000 kişidir (Gedikoğlu, 1971, 184-190).

Öğretmen yetiştirme sistemi içinde yer alan ve çokça tartışılan köy enstitüleri 1954 yılında ilköğretmen okulu adını alarak fiilen kapatılmıştır. Bu tarihten sonra ilkokul öğretmenleri tek kaynaktan yetiştirilmişlerdir.

Yüksek Köy Enstitüleri

Köy enstitülerinin açılmasından bir müddet sonra Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde Yüksek Köy Enstitüsü açılmıştır. Tonguç'un Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün açılmasında büyük emeği vardır. Tonguç, İsmet İnönü ile birlikte Pazarören, Yıldızeli, Ladik Köy Enstitüleri gezisi sonrası köy enstitülerine öğretmen yetiştirmede ayrı bir kaynağa ihtiyaç duyulduğunu tespit etmiştir. Bunun üzerine İlköğretim Genel Müdürü Tonguç'un 19 Eylül 1942 tarihinde Yüksek Köy Enstitüsü'nün açılmasına uygun görüş yazısı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun da onayıyla Hasanoğlan'da Yüksek Köy Enstitüsü açılmıştır (Kocabaş, 2013, 15).

Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü 1943-1947 yılları arasında hizmet vermiş, bu süre içinde 688 erkek ve 80 kız olmak üzere toplamda 768 kişi mezun

edilmiştir. (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1967, 63) Köy enstitüsünde yapılan 1947 düzenlemesi ile Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün köy enstitülerine öğretmen yetiştirme görevi sona erdirilmiştir. Gedikoğlu yapılan bu değişikliği kurumun kapatılma tarihi olarak değerlendirir (Gedikoğlu, 1971, 200-203).

İlköğretmen Okulları

Cumhuriyetin ilk yıllarında köye özgü öğretmen yetiştirme düşüncesi 1950'li yıllara gelindiğinde önemini yitirmeye başlamıştır. Bu düşüncenin ortaya çıkmasında nüfus yapısındaki değişikliklerle uluslararası alanda yaşanan gelişmelerin etkili olduğu söylenebilir. Yeni süreçte ilkokul öğretmenlerinin ortak bir merkezde yetiştirilme fikri ağırlık kazanmıştır.

Demokrat Parti, köye özgü öğretmen yetiştirme fikrine karşıdır. Bu durum partinin 1946 yılında yayımladığı tüzükte ortaya konulmuştur. Tüzüğün "Millî Eğitim İşleri" başlığı altındaki 35. maddesinde ifade edilen "öğretmenler arasında zümre farklılığının kaldırılması" ibaresi Demokrat Parti'nin köy ve şehir öğretmenlerinin ayrı kaynaklarda yetiştirilmesine karşı olduklarının göstergesidir (Demokrat Parti Tüzüğü, 1946, 10).

Köy enstitülerinin ilköğretmen okullarına dönüştürülmesi ile ilgili kanun değişikliği 20 Ocak 1954 ile 27 Ocak 1954 tarihleri arasında mecliste görüşülmüştür. İlköğretmen okullarının açılma gerekçesi TBMM Tutanak Dergisi'nde kayıtlara girmiştir. Buna göre mevcut öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlere farklı görevler verilmiş, öğretmenlere taşıyamayacağı sorumluluklar yüklenmiştir. Köy enstitüsü mezunlarından hem öğretmen, hem ziraatçı hem de sanat öğreticisi olmaları beklenilmektedir. Şehir öğretmen okulu mezunlarına 105 lira maaş verilirken köy enstitüsü mezunu öğretmenlere verilen 20 liralık maaş düşüktür. Ayrıca aradaki farkı kapatmak için öğretmene vad edilen araç-gereçler de temin edilememiştir. Köy enstitüsü kanunuyla köylü-şehirli diye iki farklı öğretmen grubu oluşturulmuştur. Kanun bu farklılıkları ortadan kaldırmak için hazırlanmıştır (TBMM, 1954, 259-279).

İlköğretmen okulları uzun süre ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini yerine getirmiştir. Bu okulların orta düzeyde bir okul olarak görülmesi ve mezunlarının lise denkliği alabilmeleri için lise denklik sınavlarına girmek zorunda oluşları bakanlık yetkililerini harekete geçirmiştir.

İlköğretmen okullarında kademeli olarak lise programı uygulamaya konulmuş, ilköğretmen okullarının ismi öğretmen liseleri olarak değiştirilmiştir. Ayrıca ilkokullara öğretmen yetiştirmek için 1973-1974 öğretim yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. Bu kurumlar 1982 yılında YÖK'e devredilinceye kadar ilkokullarla öğretmen yetiştirmeye devam etmişlerdir (Başer, Kırıcı, Başbuğ, Tezcan ve Şibik, 1995, 17-18).

İlköğretmen okullarının 1970-1971 yılında öğretim sürelerinin artırılması ile ilköğretmen okullarında genel lise müfredatları uygulanmaya konulmuş, müfredatlarındaki öğretmenlik meslek derslerinin sayısı artırılmıştır. Yeni yapılanma sonrası ilköğretmen okullarının statüsü yükseltilmiş, programları daha kapsamlı hale getirilmiş ve mezunları, genel lise mezunları ile denk sayılmaya başlanmıştır. Böylelikle ilköğretmen okulu mezunlarının lise mezunu sayılabilmeleri için gerekli olan fark dersi verme zorunluluğu ortadan kalkmıştır. Ayrıca ilköğretmen okulu mezunu öğretmenlerin yükseköğrenim kurumlarına girmeleri önündeki bir engel de ortadan kaldırılmıştır (YÖK, 1998, 4-5).

Ergün, ilköğretmen okullarının öğretmen liselerine dönüşmesinin nedeni olarak ilköğretmen okullarının kalite eksikliğini giderme düşüncesi olduğunu ifade etmiştir. 222 sayılı yasa ile ilköğretim kurumları öğretim süresinin sekiz yıla çıkarılması ilkokul öğretmenlerinin daha donanımlı ve daha üst kademelerde öğrenim görmelerini gerektirmiştir. Ergün'e göre mevcut ilköğretmen okulu yapısı bu haliyle ihtiyaca cevap verememektedir. Bu kapsamda ilköğretmen okullarının yapısı değiştirilerek sınıf öğretmenlerinin açılacak iki yıllık eğitim enstitülerinde yetiştirilmeleri sağlanmıştır. Ancak Ergün'e göre yaşanan toplumsal olayların tesiriyle 80'lerin öğretmen yetiştirme sisteminde karmaşıklıklar yaşanmıştır (Ergün, 1987, 15).

İki Yıllık Eğitim Enstitüleri

Cumhuriyetin yarım asırlık tecrübesi, ulusal ve uluslararası arenada yaşanan gelişmeler, ülkemizde planlı kalkınma hamlelerinin başlatılması, öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmesi düşüncesinin yaygınlık kazanmasına neden olmuş, bu gerekçeler öğretmen yetiştiren kurumlarda yeniden yapılanmayı zorunlu hale getirmiştir.

MEB Araştırma ve Koordinasyon Dairesi'nin yayımladığı 1974 yılı değerlendirme raporunda, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmen

yetiştirmeye ait hükümlerinin 1973-1974 ve 1974-1975 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulduğu ifade edilmiştir. Rapora göre, 1974-1975 öğretim yılından 89 ilköğretmen okulunun 39 tanesi öğretmen yetiştiren iki yıllık enstitülerine dönüştürülecektir. Dönüştürme işlemlerine öncelikli olarak Doğu Anadolu Bölgesi'nden başlanacaktır. Durumları yüksekokuluna dönüştürmeye uygun görülmeyen ilköğretmen okulları yatılı öğretmen liselerine çevrilecektir (Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, 1974, 40-42).

1975 yılında sınıf öğretmeni yetiştiren kurum sayısı 33'tür. İlköğretmen okulları bünyesinde teşkilatlanan eğitim enstitüsü sınıf öğretmenliği bölümleri ihtiyaç halinde branş öğretmeni de yetiştirebileceklerdir. Ancak bu uygulanamamıştır. Ortaokullara öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ile sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim enstitülerinin isim karışıklığını önlemek için sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlara "iki yıllık eğitim enstitüleri" adı verilmiştir (Öztürk, 1996, 162-163).

25 Ağustos 1973 tarihli ve 456 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla ilköğretmen okulları 1974-1975 öğretim yılından itibaren öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. Daha sonra 21 Mart 1974 tarihli ve 191 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı ile ilkokul öğretmenlerinin iki yıllık eğitim enstitülerinde yetiştirilmeleri kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda 33 öğretmen lisesi iki yıllık eğitim enstitüsüne dönüştürülmüştür. Bu okulların sayıları 1976'da 50'yi bulmuştur (Okçabol, 2005, 68).

MEB bünyesinde ilkokul öğretmenleri yetiştirmenin tarihi gelişimi üç devreye ayrılabilir. İlk devre 1923-1935 yılları arasını kapsar. Bu dönemde daha çok arayışlar ön plana çıkmıştır. Dönem sonunda köy ve şehir öğretmenlerinin ayrı kaynaklardan yetiştirilmesine kesin olarak karar verilmiştir. İkinci aşama 1936-1954 yılları arasını kapsar. Bu dönemde köy ve şehir ilkokul öğretmenleri köy ve şehir öğretmen okullarında yetiştirilmişlerdir. Son dönem ise 1954-1982 yılları arasındır. Bu süreçte öğretmen yetiştirmede tek kaynağa dönülmüş, ilköğretmen okullarının statüsü lise düzeyine yükseltilmiş, böylelikle ilköğretmen okulu mezunlarının yükseköğretim almaları önündeki engel kaldırılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması sonrası ilkokul öğretmeni yetiştirmede yaşanan değişimlerde kırılma noktalarından biri 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'e devredilmesidir.

Eğitim Yüksekokulları ve Eğitim Fakülteleri

12 Mart Muhtırası sonrası kurulan Nihat Erim Hükümeti eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapmıştır. Ülkenin geri kalmışlığını eğitim sistemine bağlayan hükümet yetkilileri, eğitim reformu kapsamında millî eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirmeyi kapsayan bir düzenleme yapmıştır. 1971 yılında toplanan “Millî Eğitim Reformu Stratejisi ve Koordinasyon Komisyonu”nun çalışmalarını tamamlayarak ilerleyen dönemin eğitim politikalarını belirlemişlerdir (Kaya, 2015, 372-373).

Bu çalışmaların neticesinde 1973 yılında yasalaşan 1739 sayılı Millî Eğitim Kanunu ile öğretmen niteliğini yükseltmek için öğretmenlerin yükseköğretim düzeyinde eğitim görmeleri zorunluluğu getirilmiştir. Ancak ilgili kanunda öğretmenlere getirilen yükseköğrenim zorunluluğunun uygulanması ancak 1982 yılında gerçekleştirilebilmiştir.

Hacettepe Üniversitesi öğretmen yetiştiren kurumların YÖK’e devredilmesine ait gerekçeleri ortaya koyan bir rapor yayımlamıştır. Rapora (2017) göre mevcut öğretmen yetiştiren kurumlardaki tutarsızlıkların ve düzensizliklerin sona erdirilmesi; çağdaş normlara uygun bir öğretmen yetiştirme sisteminin kurulmasına duyulan ihtiyaç üzerine bu kurumlar YÖK’e devredilmiştir (Komisyon, 2017, 28).

Tablo 3: İlkokul Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Programlarının Karşılaştırılması (Kaynak: Yıldırım vd, 2017, 211; YÖK, 2007, 2018) faydalanılarak oluşturulmuştur.

Okul/Kurum Adı	Öğretmenlik Meslek Dersleri (%)	Alan Dersleri (%)	Genel Kültür (%)	Toplam (%)
Öğretmen Okulları	12	51	37	100
Köy Enstitüleri	14	52	34	100
Eğitim Enstitüleri (1975-1983)	29	45	26	100
Eğitim Yüksekokulu 1984	15	24	61	100
Eğitim Fakültesi 1997	28	62	10	100
Eğitim Fakültesi 2006	28	47	25	100
Eğitim Fakültesi 2018	35	46	19	100

1982-1997 Arası Yaşanan Gelişmeler

YÖK'ün öğretmen yetiştirme kurumlardaki yaptığı ilk düzenleme 1982-1997 tarihleri arasındaki düzenlemelerdir. Bu devre ağırlıklı olarak kurumsallaşma ve yeni sisteme uyum devresidir. Yetki karmaşası, öğretmen yetiştiren programların hazırlanması, fakülteler arası etkileşimin sağlanması ve öğretim elemanı ihtiyacının giderilmesine yönelik çalışmalar nedeniyle bu devre “yapılanma devresi” diye de adlandırılabilir.

İlkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar öğrenci ve öğretmenleri ile birlikte 1982 yılından itibaren YÖK'e devredilmiştir. Eğitim enstitülerinde, 1983-1984 öğretim yılından itibaren “Eğitim Yüksekokulları Sınıf Öğretmenliği Programı” uygulanmaya başlanmıştır. Bu programda ders dağılımı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan genel kültür, öğretmenlik meslek

bilgisi ve alan eğitimi yeterlik alanlarına göre dağıtıldığında, programın %61'i genel kültür derslerine, %24'ü alan bilgisi derslerine, %15'i de meslek bilgisi derslerine tahsis edilmiştir. Öğretim yılının dört yıla çıkarıldığı 1990-1991 yılından itibaren ise Eğitim Yüksekokulları Öğretim Programı yürürlüğe konmuştur. Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde 1992-1993 öğretim yılından itibaren “yan alan” uygulamasına gidilmiştir (Sağlam, 2011, 166).

MEB'e bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar, 1982 yılında personel dâhil tüm bina ve araç-gereçleriyle YÖK'e devri sonrası bazı öğretmenler üniversiteye adapte olamamıştır. Yeni sisteme uyum sağlayamayan personelin bir kısmı MEB'e geri dönerken bir kısmı da üniversite bünyesinde öğreticilik görevlerini yerine getirmeye devam etmiştir. Bakanlığa geri dönen öğretmen sayısı 280 (%20) iken yüksek lisans ve doktora yaparak üniversitede kalan öğretmen sayısı 1.154 (%80) kişidir. 1980'li yılların ortalarında Eğitim Fakülteleri ile Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında yaşanan yetki kargaşasının galibi Fen-Edebiyat Fakülteleri olmuş, öğretmen yetiştiren bölümlerde Fen-Edebiyat bölümlerinin programları uygulanmıştır. Öğretmen yetiştiren bölümlerin programları yeniden yapılandırılırken üniversitelerde çalışan akademisyenlerin uzmanlık alanları göz önünde bulundurularak üniversitelere program düzenlemede %20 esneklik hakkı tanınmıştır. Ancak programdaki standartlardan uzaklaşma ve programlar arası paralelliğin azalması üzerine Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Ayşegül Ataman'a programları yeniden düzenleme görevi verilmiştir.

Ataman (1998), eğitim fakülteleri programlarını “Öğretmenlik Alanı Programları” ve “Eğitim Bilimleri Alanı” adlı iki başlık altında yeniden düzenlemiştir. Sınıf öğretmenliği, öğretmenlik alanı programları içinde yer almıştır. Ataman'a göre 1987-1991 arası dönemde üniversitelerde öğretmen yetiştirme düşüncesi fazla önemsenmemiştir. Hatta üniversitelere öğretmen yetiştirme görevi verilmesini savunanlar, üniversiteleri meslek okulu haline dönüştürmekle suçlanmıştır. Dönem içinde MEB ile YÖK arasında sağlıklı bir iletişim kurulamamıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin dizilişinde de hatalar göze çarpmaktadır (Ataman; 1998, 263-268; Korkut'tan aktaran Ataman, 1998, 264).

İlkokul öğretmenlerini yetiştiren kurumların yükseköğretim kurumlarına devredildiği ilk yıllar, uyum süreci olarak nitelendirilebilir. Gerek öğretim

programlarının hazırlanması gerek yeni duruma adapte olma süreci zaman içinde normalleşmeye başlamıştır. Dönem içinde göze çarpan değişikliklerden biri 1992 yılından itibaren ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların öğretim süresinin dört yıla çıkarılmasıdır.

1997-2006 Arası Yaşanan Gelişmeler

1997 yılında öğretmen yetiştirme sisteminde köklü değişikliğe gidilmiştir. Yapılan düzenlemeler kapsamında öğretmen yetiştirme modeli, öğretmen yetiştiren kurumlarla üniversiteler arasındaki iletişim ve eşgüdüm, istihdam politikaları, eğitim fakültesi ile fen-edebiyat fakültesi arasındaki ilişkinin boyutu konuları yar almıştır (YÖK, 2007, 43-44).

YÖK, öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında 1997’de yapılan düzenlemesinin temel gerekçelerini; 4306 yasa ile zorunlu ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması sonucu oluşan öğretmen ihtiyacının karşılanması ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmenin lisansüstü kademeye kaydırılmasına duyulan ihtiyaç olarak açıklamıştır. YÖK nitelikli öğretmen yetiştirememenin gerekçelerini analiz etmiş ve şu sonuçlara varmıştır: a) İçerik, ders saati ve sayısı açısından standardın olmayışı, b) Üniversite programlarındaki ders içerikleri ile MEB ders içeriklerinin tutarsızlığı, c) Dersler arasındaki aşamalılık ve mantıksal ilişkinin olmayışı, d) Uygulamanın ihmal edilmesi, e) Alan uzmanlığına aşırı vurgu yapılırken öğretim yöntemlerinin ihmal edilmesi, f) Öğrenci ilgisinin dikkate alınmaması, zorunlu ders saatlerinin fazlalığı, seçmeli derslere programlarda az yer ayrılması, g) Öğretmenlik formasyon derslerinin etkisizliği (YÖK, 1998, 3-4).

YÖK yeni düzenleme ile ilgili gerekçelerini açıklarken eğitim fakültelerinin yanlış yapılandırıldığını ve temel amaçlarından uzaklaştırıldığını ve öğretmen ihtiyacını nitelik ve nicelik yönünden karşılamada yetersiz kaldıklarını ifade edilmiştir. Eğitim fakülteleri, ülkenin ihtiyaçlarını ön plana alan bir yapılanma ve örgütlenme yerine, ihtiyaç fazlası veya gereksinim duyulmayan popüler alanlara yönelmiş, ilkokullar için gerekli sayı ve nitelikte öğretmen yetiştirememiştir. Sınıf öğretmenliği alanında öğretmen ihtiyacı, alan dışı atama yapılmak suretiyle çözümlenmeye çalışılmış ve bu da mesleğin kalitesini düşürmüştür (YÖK, 2007, 49-51).

Dönem içinde ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlarda yaşanan sayısal gelişmeler YÖK tarafından açıklanmıştır. 1983’te hizmet veren 17 sınıf öğret-

menliği bölümü, 2006 yılında 55'e yükselmiştir. İlk olarak 1993-1994 öğretim yılında uygulamaya konulan "ikinci öğretim" yıllar geçtikçe yaygınlaşarak sayıları artırılmıştır. 2006 yılı itibarıyla sınıf öğretmenliği programındaki ikinci öğretim sayısı 55, normal öğretim programı sayısı 44'tür. YÖK'ün bildirdiğine göre 1983'te sınıf öğretmeni yetiştiren fakültelerdeki öğrenci sayısı 6.400 iken bu sayı 1997'de 7.698'e yükselmiştir. 2005 yılı itibarıyla sınıf öğretmenliği bölümlerinde 10.488 öğrenci öğrenim görmektedir. Ancak 2006 yılında gerek programlardaki düzenlemeler gerekse planlama nedeniyle eğitim bölümlerinin genelinde öğrenci kontenjanlarında %26.1'lik azalmaya gidilmiş, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenci sayısı 6.915'e düşürülmüştür. Sınıf öğretmeni yetiştiren fakültelerden mezun olan öğrenci sayısı 1983-1984 öğretim yılında 4.242 iken bu sayı 2004-2005 öğretim yılında 12.039'a yükselmiştir (YÖK, 2007, 72-73, 76, 243).

Ataman 1997 yapılanmasında göze batan yanlışlıkları şöyle ifade etmiştir: Öğretmen yetiştirme deneyiminin dikkate alınmaması, program düzenlemelerinde Türk akademisyenlere yeterli kadar değer verilmemesi, Türk akademisyenlere yabancı uzmanlar tarafından hazırlanan programlarda düzenleme ve düzeltme hakkı tanınmaması, pilot uygulama yapılmadan programın uygulanmaya başlanması (Ataman; 1998, 269).

Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan ikinci düzenlemede YÖK-Dünya Bankası arasında imzalanan protokol baskın rol oynamıştır. Dönem içinde YÖK'ün yaptığı tespitler yerinde bir adım olarak değerlendirilse de pilot uygulama yapılmadan programın uygulanması ve MEB ile yaşanan iletişim sorunu programların verimini etkilemiş, bu sorunlar yaklaşık dokuz yıl sonra öğretmen yetiştiren programların yeniden değiştirilmesi ile nokatlanmıştır.

2006-2017 Arası Yaşanan Gelişmeler

YÖK'ün öğretmen yetiştirme programlarında yaptığı üçüncü büyük düzenleme 2006 düzenlemesidir. Bu süreçte ilk olarak eğitim fakültelerinin çağdaş ortamlara kavuşturulması amacıyla yedi programda düzenleme yapılmıştır. Bu programlardan biri de sınıf öğretmenliği programıdır. Yapılan ikinci düzenlemede 14 program güncellenmiştir. Daha sonra YÖK aldığı kararda, güncellenen programların eğitim fakülteleri dışında öğretmen yetiştiren bölümlerde de aynen uygulanacağını kararlaştırmıştır. YÖK, programlar-

daki güncellenmenin nedenlerini çağdaş gelişmeler ışığında görülen lüzum ve MEB'in ilk ve ortaöğretim programlarında yaptığı değişikliklerle öğretmen yetiştirme programlarını uyumlu hale getirmek olarak açıklamıştır.

YÖK programlarda ve öğretmenlik meslek derslerinde yaptığı değişiklikleri şöyle tanıtmıştır: Öğretmen yetiştirme programları esnek bir yapıdadır. Programlarda alan eğitimi %50-60; öğretmenlik meslek bilgisi %25-30 ve genel kültür derslerine %15-20 civarında yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni yetiştiren programlarda yan alan uygulaması kaldırılmıştır. Zorunlu ders saatleri sayısı azaltılarak fakültelere, toplam kredi miktarının %25 civarında seçmeli ders belirleme yetkisi verilmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama eğitimlerini, köy okullarında, yatılı ilköğretim bölge okullarında (YİBO) ve birleştirilmiş sınıflı okullarda yapabilmelerine olanak tanınmıştır.

Yeni programlarda "genel kültür" derslerinin oranları artırılmıştır. Programlara Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş, Bilimsel Araştırma Yöntemleri gibi genel kültür derslerinin eklenmesinin yanında, "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı yeni bir ders konulmuştur. Bu ders tüm programlarda zorunlu ders olarak belirlenmiş ve amacı, öğretmen adaylarının toplumun güncel sorunlarını inceleme ve çözüm üretmeye yönelik proje hazırlamaları olarak belirlenmiştir. Yeni programların önemli özelliklerinden biri, AB ülkeleri öğretmen eğitimi programları ile tutarlılığının sağlanmasıdır. Yeni programda, "kendine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen" yetiştirilmek istenmektedir (YÖK, 2007, 62-65).

2006 düzenlemesine akademisyenler tarafından bazı eleştiriler getirilmiştir. Eleştiriler de, eğitim fakültelerinin "öğretmen yetiştirme" üzerine kurulduğu, eğitim fakültelerinin uzman yetiştirme görevi bulunmadığı ifade edilmiştir. Küçükahmet (2007), YÖK'ün 2006 program değişikliğinde öğretmen yeterliliğine ait üç temel alanının ne olduğunun net olarak anlaşılmadığını ifade etmiştir. Dersler farklı programlarda farklı yeterlik alanı olarak tanımlanmıştır. Mesela Özel Öğretim Dersi bazı bilim dallarında "meslek dersi" olarak görülürken bazı bilim dallarında "alan bilgisi" dersi olarak değerlendirilmiştir. Dersler bilim dallarına göre ayarlanmamıştır. Bu eleştiriler sonrası çözüm önerileri getirilmiştir. Çözüm önerilerinin ilki öğretmen yeterlik alanı ile ilgili derslerin programda belli bir düzende ve ağırlıkta verilmesidir. Ge-

nel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı paralel düzenleme modeli ile dengeli hale getirilebilirken programlarda bu usul ihmal edilmiş ve programlarda sistematiklik kurulamamıştır. Öğretmenlik meslek dersleri net olarak belirlenmeli ve programlarda 43 çeşit olan meslek bilgisi dersleri tüm bilim dallarına uygun olacak şekilde bir standarda kavuşturulmalıdır. Ayrıca seçmeli ders ve uygulamalarında standartlaşma sağlanmalıdır (Küçükahmet, 2007, 205).

2006'da yapılan düzenlemenin olumlu taraflarından biri MEB'in 2005 program değişikliği YÖK tarafından dikkate alınmış ve programda güncelleme yapılmasına dayanak teşkil etmiştir. Zorunlu ders saatleri sayısının azaltılması da olumlu bir adımdır. Seçmeli ders saatlerinin oranının artırılmasında teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler, AB ile yürütülen müzakere süreci ve demokratik açılım paketleri gerekçe olarak gösterilmiştir.

Program düzenlemelerinde bazı noktalarda uyumsuzluklar olduğu görülmektedir. Dikkati çeken en büyük uyumsuzluk kısa sürelerde yapılan değişikliklerdir. Mesela 1992 yılında sınıf öğretmenliği bölümü için getirilen yan alan uygulaması 2006 düzenlemesi ile kaldırılmıştır. Bir diğer örnek öğretmen yetiştirme programlarındaki seçmeli derslerle ilgili alınan kararlardır. 2006 düzenlemesi ile getirilen ve üniversitelere tanınan seçmeli ders belirleme yetkisi, 12 yıl sonra görülen lüzum üzerine yeniden YÖK'e devredilmiştir.

Programlardaki bir diğer eleştiri konusu öğretmen adaylarının staj düzenlemesidir. Programda öğretmen adaylarının YİBO, köy ve birleştirilmiş sınıflı okullarda staj yapması güncellikten uzak ve programın işlevsiz taraflarından biridir. Zira MEB verilerine göre programın kabul edildiği yıl, 33.645 ilköğretim okulunda, 10.330.690 öğrenci bulunmakta ve 377.343 öğretmen görev yapmaktadır. Aynı dönemde YİBO sayısı 603 (%0.01), bu okullardaki öğrenci sayısı 282.132 (%0.02) ve öğretmen sayısı 12.837 (%0.03)'dir. Bu verilerden hareketle, sınıf öğretmenlerinin bu okullarda çalışma olasılığı çok düşüktür.

2018 Düzenlemesi

YÖK'ün öğretmen yetiştirme sistemindeki son düzenlemesi 2018 yılında yapılmıştır. Ancak düzenleme yapılmadan önce önemli bazı gelişmeler yaşanmıştır. İlk olarak eğitim fakültelerine giriş için taban puan uygulaması yoluna gidilmiş ve yerleştirme sıralaması 240.000'in altında kalan adaylara öğretmen

olma yolu kapatılmıştır. Eğitim fakültelerinin öğrenci sayıları kademeli olarak azaltılmış, ikinci öğretim programları da kapatılmaya başlanmıştır.

YÖK, 2018 düzenlemesinin gerekçelerini, amaçlarını ve alınan kararları açıklayan uygulama yönergesini yayımlamıştır. Yönergenin önsözünde YÖK Başkanı Prof. Dr. M. A. Yekta SARAÇ, öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan reformların gerekçelerini açıklamıştır.

Saraç'a (2018) göre, öğretmen yetiştirmede ana amaç, iyi ahlaklı, rol model, mesleki değer ve idealleri içtenlikle özümsemiş ve benimsemiş öğretmen yetiştirmektir. Yeni öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlere hem mesleki bilgi ve becerileri kazandırmayı hem de millî, manevi ve evrensel değerleri özümseyen öğretmen yetiştirmeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda yeni programlar, öğretmenlerin alan bilgisini arttırmaya önem vermektedir.

Uygulama yönergesinde, öğretmen yetiştirme lisans programlarını güncelleme gerekçeleri açıklanmıştır. Bu gerekçeler şunlardır: Daha önce yapılan düzenlemelerde ortaöğretim alan öğretmenliğinin ihmal edilmesi, üniversiteler ve fakülteler arasında haftalık ders saati, ders kredisi ve AKTS yönlerinden uyumsuzlukların olması, MEB'in ders programlarında yaptığı güncellemelerin eğitim fakülteleri programları ile örtüştürülme isteğidir.

Ayrıca, MEB'in yayımladığı Öğretmenlik Stratejisi Belgesi, 2014-2018 yıllarını kapsayan 10. Kalkınma Planı çerçevesinde öğretmenlerden beklenen niteliklerin güncellenmesi yapılan düzenlemenin bir diğer gerekçesi olarak ifade edilmiştir. Bologna sürecinde seçmeli ders oranının müfredatta en az %25 oranında yer alması öngörülmüştür. Fakültelerde seçmeli derslerin fazlalığı ve çeşitliliği, karışıklıklara ve belli standartların yakalanamamasına neden olmaktadır. Yeni güncelleme çalışmaları ile seçmeli dersler için ortak bir havuz oluşturulması ve standartlaşmaya gidilmesi amaçlanmıştır.

Yeni yapılanmanın bir diğer gerekçesi etik, moral, ahlaki ve kültürel konulara verilen önemin artmasıdır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının hem alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmaları hem de sosyal, kültürel, moral, entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Yenilenen programlardan mezun olacak öğretmen adayının; evrensel, millî ve yerel kültürleri tanıyan; kültürel, etik, ahlaki değerler ve kişilik yönünden rol

model olan teknoloji okuryazarı; araştırmacı öğretmen niteliği kazanmış olarak mezun edilmeleri beklenmektedir.

Yapılan düzenlemeler sonucu sınıf öğretmenliği lisans programının özellikleri şöyledir: Öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Programlarda MB dersleri %35; GK dersleri %19 ve AE dersleri de % 46 oranında yer almıştır. Lisans programlarının toplam kredileri uluslararası standartlar da gözetilerek toplam kredi miktarı 142 saattir (YÖK, 2018, 5-6).

YÖK'ün yaptığı son düzenlemede öne çıkan unsurlara yönelik eleştiriler çeşitli akademisyenlerce dile getirilmiştir. MEB, 2018 düzenlemesini "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi" odağında yapmıştır. Ayrıca, programlarda teknoloji temelli yapılanmaya ağırlık verilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarına konulan "açık ve uzaktan öğrenme" dersi, YÖK'ün gelecek öngörüsüne yönelik attığı bir adım olarak görülmelidir. Bu ders, öğretmen yetiştirme programlarının temel amaçları arasında yer alan teknoloji okuryazarlığına olumlu katkı sağlayacaktır (Usta, 2018, 63).

YÖK'ün yaptığı son düzenleme ve bir önceki (2006) düzenlemesi sonrası geçen sürede attığı bazı adımlar öğretmenlik mesleğine saygın statü kazandırmanın bir göstergesidir. Bir önceki programda yer alan "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersinin kaldırılması programın ülke şartları göz önünde bulundurularak hazırlandığını gösterir. Yine Kimya ve Fizik derslerinin yerine Fen Bilgisi dersinin konulması ilköğretim okullarında görev yapacak sınıf öğretmenleri için yerinde ve olumlu bir adım olarak nitelendirilebilir. Programdaki ders saatleri ve kredilerin azaltılması, öğretmen yetiştirme programında amaçlanan etik ve ahlaki konulara duyarlı, sosyal yönü güçlü öğretmen adayı yetiştirilmesi düşüncesine uygun bir adım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca program içinde seçmeli ders oranının %24 olması, üniversitelerin kendi imkânları doğrultusunda hareket etmelerine kolaylık sağlayan bir adımdır.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen yetiştirme tarihimiz içinde ilkokullara öğretmen yetiştirmeye özel önem verilmiştir. Hem örgün hem yaygın eğitim kurumları ilkokula öğretmen yetiştirmek için işe koşulmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında medre-

selerin kapatılması, ilkokullara öğretmen yetiştiren kaynaklarda daralmaya neden olmuştur. 1920'li yıllarda yürütülen eğitim politikaların ana amacı, okuryazarlık oranlarının artırılması, halkın cumhuriyetçi, pozitivist, millî ve laik ilkeler doğrultusunda yetiştirilmesidir. İlim ve fenne verilen değer, cumhuriyet rejiminin kökleşmesini sağlayacak devrimler, (Tevhidi Tedrisat Kanunu, Harf İnkılabı gibi) ilk dönem millî eğitim politikalarını şekillendirmiştir. İlkokullara öğretmen yetiştirmede de bu amaçlar göz önünde bulundurulmuştur.

Bakanlığın cumhuriyetin ilanından hemen sonra ilkokullara öğretmen yetiştirmeye yönelik attığı ilk adım, köy ve şehirler için öğretmen yetiştiren kurumları ayırmasıdır. Şehir okullarında yetişen öğretmenlerin köylere gitmemesi ve köyde yaşam koşullarının zorluğuna öğretmenlerin alışamaması köye yönelik öğretmen yetiştirme düşüncesini tetiklemiştir. Bu düşüncenin şekillenmesinde genel okuryazar oranının düşüklüğü, nüfusun çoğunun köylerde yaşaması ve köyde okutulmayı bekleyen yaklaşık bir milyona yakın çocuğun bulunması etkili olmuştur.

1950'li yıllara kadar ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik koşullar ilkokul öğretmeni yetiştirmeye yönelik politikaların belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. İsmail Safa, Vasıf Çınar, Şükrü Bey, Mustafa Necati gibi cumhuriyet sonrası ilk dönem millî eğitim bakanlarının görev yaptığı dönemlerde ülkenin içinde bulunduğu ekonomik koşullar öğretmen yetiştirmede az masraflı politikaların uygulanmasını zorunlu kılmıştır. Eğitimlik kurslarının açılması, mıntika öğretmen okulları, öğretmen yetiştirme programlarına öğretmenlik meslek derslerinin yanında tarım ve sağlık derslerinin konulması, öğretmenlerin köyü kalkındırma ve aydınlatmada liderlik rolüne vurgu yapılması bu bağlamda değerlendirilebilir. Ayrıca pilot uygulamalarla atılacak adımların önceden test edilmesi, hem kaynakların verimli kullanılmasını hem de planlı-programlı hareket edildiğini gösterir.

1950'li yıllardan sonra ilkokullara öğretmenler ilköğretmen okullarında yetiştirilmiştir. Ulusal ve uluslararası gelişmeler, nüfus artışı ve şehir nüfusunun köy nüfusu ile dengelenmesi, okuryazarlık oranlarında iyileşme, ilkokullara öğretmen yetiştirme sisteminde değişimi beraberinde getirmiştir. 1980 sonrası öğretmen yetiştiren tüm kurumlar YÖK'e devredilmiştir. YÖK 1982 sonrası öğretmen yetiştirme programlarında dört önemli değişiklik yapmıştır.

YÖK'ün kendini yenilemesi, millî eğitim sistemindeki değişikliklere kayıtsız kalmaması, öğretmen niteliğini yükseltici çalışmaları olumlu adımlar olarak değerlendirilebilir. Ancak ön hazırlığı tam olarak yapılmadan atılan adımlar, YÖK ile MEB arasında sağlıklı iletişim kurulamaması, program revizyonlarında çelişkiler bulunması akademisyenlerce eleştirilmiştir.

İlkokullara öğretmen yetiştiren programlar incelendiğinde, cumhuriyetin ilk yıllarında “alan bilgisi”ne daha çok önem verildiği görülür. Öğretmenlik meslek derslerinin müfredat içinde ağırlığı zaman içinde artmıştır. 2018 yılında yapılan öğretmen yetiştirme programlarında “iyi ahlaklı”, “millî ve manevî değerleri” özümseyen bir öğretmen kimliği ön plana çıkarılmıştır.

İlkokullara öğretmen yetiştiren kurumlarda yapılan her değişiklik mutlaka kendi içinde gerekçelendirilmiştir. İlkokullara öğretmen yetiştirme sistemi değerlendirilirken politik kaygılar bir yana bırakılmalı, eleştiriler verilere dayalı olarak yapılmalı, tarihe mal olmuş köklü kurumların tecrübelerinden faydalanılmalı, açılan her kurumun öğretmen yetiştirme tarihimizde bir zenginlik olduğu unutulmamalıdır.

Kaynakça

- 842 sayılı İlk Mektep Mu'allim ve Mu'avinleri Hakkında Kanun (1926, 2 Haziran), **Resmi Ceride**, Sayı:388.
- 3238 sayılı Köy Eğitimcileri Kanunu, (1937, 24 Haziran), **Resmi Gazete**, Sayı:3639.
- 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu, (1940, 22 Nisan), **Resmi Gazete**, Sayı: 4491.
- 5210 sayılı 3803, 4274 ve 4459 sayılı kanunların köy okulu, öğretmen evi, köy sağlık memurları ve ebeleri evleri inşa ettirilmesiyle ilgili maddelerinin değiştirilmesi ve 5012 ve 5082 sayılı kanunların kaldırılması hakkında Kanun, (1948, 31 Mayıs), **Resmi Gazete**, Sayı: 6919.
- 5541 sayılı Köy Enstitüleri Kanununun 3 üncü Maddesinin Birinci Fıkrasının Değiştirilmesi Hakkında Kanun, (1950, 18 Şubat), **Resmi Gazete**, Sayı 7436.
- 3238 sayılı Köy Eğitimcileri Kanununun Kaldırılması ve Eğitimcilerin Aylıklı Kadrolara Geçirilmesi Hakkında Kanun, (1963, 12 Eylül), **Resmi Gazete**, Sayı: 11503.
- 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmündeki Kararname, (1982, 20 Temmuz), **Resmi Gazete**, Sayı: 17760.

- AKYÜZ, Yahya, (1978), **Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)**, Doğan Matbaası, Ankara.
- AKYÜZ, Yahya, (2011), **Türkiye Eğitim Tarihi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ATAMAN, Ayşegül, (1998), “Eğitim Fakültesinin Yeniden Yapılanmasının Düşündürdükleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:15, ss.263-270.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, (1967), **Millî Eğitim Hareketleri (1927-1966)**, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- BARAN, Tülay Alim, (2008), **Mustafa Necati’nin Söyledikleri**, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- BAŞER Nurettin, KIRCI Fikri, BAŞTUĞ Erdal, TEZCAN Cezmi, ŞİBİK Necdet, (1995), **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995)**, Ankara: MEB Yayınları.
- CRESWELL, W. John, (2016), **Nitel Araştırma Yöntemleri**, (Çev. Edt. M. Bütün, S.B. Demir) (Orijinal Yayın Tarihi, 2013, Siyasal Yayın Dağıtım, Ankara.
- Demokrat Parti, (1946), **Demokrat Parti Tüzüğü**, Yıldız Matbaası, Eskişehir.
- ERGÜN, Mustafa, (1987), “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.2, Sayı:2, ss.10-18.
- GEDİKOĞLU, Şevket, (1971), **Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri**, İş Matbaacılık ve Ticaret, Ankara.
- KAPLAN, Mevlüt, (2002), **Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- KAYA, Yahya Kemal, (2015), **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**, Pegem Yayınları, Ankara.
- KOCABAŞ, Kemal, (2013), Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü 70 Yaşında, Hazırlayan Kemal Kocabaş içinde, **Hasanoğlan Köyünde Bir Yüksek Öğretim Kurumu: Yüksek Köy Enstitüsü**, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, İzmir.
- KOÇER, Hasan Ali, (1967), **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)**, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.
- KOÇER, Hasan Ali, (1974), “Türkiye’de Köy Eğitim ve Öğretimi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.7, Sayı:1, ss.89-129.
- Komasyon, (2017), **Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2007), “2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Bahar 2007, C.5, Sayı:2, ss.203-218.

- MEB (1926), **Tebliğler Mecmuası**, Sayı:10.
- MEB (1945), **Tebliğler Dergisi**, C.8, Sayı:356.
- MEB(1947), **Tebliğler Dergisi**, C. 9, Sayı 432.
- MEB (1953), **Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB(1954), **Tebliğler Dergisi**, C. 16, Sayı 783.
- MEB (1969), **Tebliğler Dergisi**, C.33, Sayı:1607.
- MEB (1974), **Millî Eğitimimizin Kasım 1974 Değerlendirmesi**, MEB Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, Yayın No:74-39, Ankara.
- OKÇABOL Rıfat (2005), **Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz**, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- ÖZTÜRK, Cemil (1996), **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikaları**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- SAĞLAM, Mustafa (2011), **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme**, (Editör: Songül Aynal Kilimci) “Türk Eğitim Sisteminde ve Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Program Geliştirme Çalışmaları”, ss.137-181, Pegem Akademi, Ankara.
- ŞAHİN, Mustafa (1994). “Türkiye’de Köye Öğretmen Yetiştirme Model Önerileri: Uygulamalar ve Değerlendirmeler (Tarihi Gelişim)”, **Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi**, C.2, Sayı:4, ss.45-61.
- SARI, Muhammed ve UZ, Esmâ, (2017), “Cumhuriyet Döneminde Köy Eğitim Kursları”, **Turkish History Education Journal**, Spring 2017, 6(1), ss. 29-55
- ŞEREN, Mustafa, (2008), “Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 28, Sayı:1, ss.203-226.
- SEVİM, Ali, ÖZTOPRAK, İzzet ve TURAL, Mehmet Akif, (2006), **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri (Bugünkü Dille)**, Divan Yayıncılık, Ankara.
- SEVINÇ, Mehmet Reşit, KANTAR DEVRAN, Müge, SEVINÇ, Gönül, (2016). “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüze Kırsal Alanda Uygulanan Eğitim Politikaları”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, C.15 Sayı:56, ss.253-272.DOI: 10.17755/esosder.39419.
- TBMM (1937), **Zabıt Ceridesi**, Devre:5, C.19, İçtima:2.
- TBMM (1940), **Zabıt Ceridesi**, Devre:4, C.10, İçtima:1.
- TBMM, (1954), **Tutanak Dergisi**, Dönem 9, Cilt. 27, Toplantı:4.
- TONGUÇ, İsmail Hakkı (1998), **Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy**, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.

- TÜRKOĞLU, P., (2010), **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu (Haz. Murat Alper Parlak)**, Cumhuriyetin Özgün Öğretmen Yetiştirme Modeli: Köy Enstitüleri, (ss.317-323) Korza Basım, Ankara.
- USTA, İlker, (2018). "Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarındaki Değişim Ve Açık ve Uzaktan Öğrenme Dersine Yönelik Öneriler", Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 4(4), ss.58- 68.
- YILDIRIM, Osman ve ARHAN, Serdar., (2017), "Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Ders Ağırlıklarının Karşılaştırılması", **Millî Eğitim Dergisi**, Kış (217), ss.197-218.
- YÖK, (1998), **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, Meteksan, Ankara.
- YÖK, (2007), **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**, Meteksan, Ankara.
- YÖK (2018).https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf Erişim tarihi: 12 Mart 2019.
- YÜCEL, Hasan Âli, (2018), **Hasan Ali Yücel Köy Enstitüleri ve Köy Eğitimi ile İlgili Yazıları- Konuşmaları**, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI PEDAGOJİNİN TEMEL EĞİTİME YANSIMALARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kasım KARATAŞ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karaman, kasim.karatas@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2867-9583.

Geliş Tarihi: 02.09.2019 Kabul Tarihi: 23.06.2020

Öz: Bu araştırmada temel eğitim paydaşlarından sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagojinin öğretmen ve öğrenciye yansımaları bakımından görüşleri incelenmiştir. Araştırma deseni olarak nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Araştırma katılımcıları, Türkiye'nin coğrafi olarak farklı bölgelerinde yer alan 4 farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 4'ü erkek 5'i kadın olmak üzere toplam 9 son sınıf öğrencisidir. Veriler yarı-yaplandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve veriler iki ayrı tema halinde kategorize edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda kültürel değerlere duyarlı pedagojinin sınıf öğretmenine yansımaları; kültürel uyumunun hızlı olmasına katkı, okula aidiyetinin gelişmesi, mesleki verimliliğinin artması ve güçlü bir öğretim becerisinin gelişmesi şeklindedir. Öğrenciye yansımaları ise öğretim sürecine hızlı uyum, okula aidiyeti güçlendirme ve akademik başarısının artması biçimindedir. Sonuç olarak genel anlamda, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin hem öğrenci hem sınıf öğretmenine birçok açıdan olumlu yansımaları bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Pedagoji, kültür, temel eğitim, kapsayıcı eğitim, sınıf öğretmeni

BASIC EDUCATIONAL REFLECTIONS OF CULTURALLY RESPONSIVE PEDAGOGY

Abstract:

In this study, the opinions of prospective elementary school teachers in terms of the reflections of culturally responsive pedagogy to the elementary teachers and students were examined. Phenomenological design, which is one of the qualitative research approaches, was preferred as the research design. The research participants are 9 senior students in the elementary school undergraduate program. Data were collected by semi-structured interview technique. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data, the data is categorized into two separate themes. According to the findings obtained from the research, the reflections of pedagogy sensitive to cultural values on the classroom teacher; contribution to rapid cultural adaptation, development of school belonging, increase of professional efficiency and development of a strong teaching skill. Its reflection on the student is in the form of rapid adaptation to the teaching process, strengthening school belonging and increasing academic success. As a result, culturally responsive pedagogy has positive repercussions on both the student and the elementary school teacher in many ways.

Keywords: Pedagogy, culture, basic education, inclusive education, elementary school teacher

Giriş

İnsanlar kültürel bir gerçekliğin içerisinde dünyaya gelmekte ve doğumdan ölüne dek kültüründen aldığı referanslarla dünyayı anlamlandırmaktadır. Heidegger'e göre, insan herhangi bir kültür içinde bilinçli olarak doğmamakta, daha önceden üretilmiş anlamlar, simgeler içinde kendisini bulmaktadır (Özlem, 2015). Kültürel anlamların dünyaya yansımaları, düşünce ve nesne olarak karşılıklı bulması noktasında ise *kültürel değerler* araç olmaktadır. Zij-derveld (2013) herhangi bir kültür biçimi olmayan insanın çehresiz bir varlık

olacağı, kültürel değerlerin insan olmanın esaslı bir boyutunu oluşturduğunu ifade etmekte ve insanlara ortak yaşam biçimi ve kolektif kimlik sunulmasında kültüre önem atfederek kültürün geleneksel değerler, normlar ve anlamlar bütünü olduğunu vurgulamaktadır.

Kültür ve kültüre ait değerler, insanların davranışları hakkında bilgi veren ve bu davranışların yansımaları bulan soyut görüşler ve dünyaya dönük algılardan oluşmaktadır (Haviland, Prins, Walrath ve McBride, 2008). Bu anlamda insanoğlunun algı, duygu, düşünce ve öğretilerini düzenleyen ve onlara anlam veren şey; kültürel sembol sistemlerinden edindiği bilişsel yönelimlerdir (Spiro, 1986). Dolayısıyla, insanların davranışlarını anlamlandırmak ve duygularını yorumlamak, kültürel bağlamlarını bilmekle mümkün olmaktadır. Nitekim Baum (2017) davranışların ortaya çıkması ve düzenlenmesinde bireye yön veren referans çerçevesinin kültürel bağlamın olduğunu ileri sürmektedir. Karataş'a (2018) göre her kültür ayrı bir yaşam biçimini temsil etmekte ve kültürlerdeki çeşitlilikler, bireyleri de farklılaştırmaktadır. Diğer bir ifade ile her kültürün kendine özgü doğası, sınırları ve çeşitliliği; bireyin referans çerçevesini oluşturmakta ve bireye özgü farklılıkların doğmasına zemin hazırlamaktadır. Bu açıdan kültürel değerlerin insana kazandırdığı bakış açısı ve kültürel bağlamın sunduğu olanaklar; insanların anlama ve anlaşılması için önemli bir noktadır.

Kültürel bağlamın içerisindeki sosyo - kültürel değerler, insan bilişi üzerinde büyük bir role sahip olup, insanların bilişsel performanslarındaki farklılıkların yorumlanması ve değerlendirilmesinde önemli bir temel olarak kabul edilmektedir (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis ve Sam, 2015). Nitekim insanların bilişsel ve duyuşsal süreçleri, kültürel bağlam içerisinde yaşıntıların ve deneyimlerin etkisiyle şekillenmekte; kültürel değerler insanlara bir kimlik kazandırmaktadır. Bu açıdan insanların öğrenme sürecinde sahip olduğu kültürün etkisi ve kültürel değerleri önemli etkenlerdendir.

İnsanların öğrenme sürecinde sosyo-kültürel faktörlerin önemli bir etkisinin bulunduğunu ileri süren kuramcılardan Vygostky bilgi inşası ve anlam oluşturma sürecinde kültürel ve toplumsal süreçlere dikkat çekmektedir (Aydın, 2012). Bandura (1969) bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerinde sosyo-kültürel etkenlerin önemli olduğunu belirtmektedir Bruner (1996) öğrenme ve düşünmenin daima kültürel bir bağlamda konumlandığını ve kültürel

kaynaklara dayandığını ifade etmektedir. Bununla birlikte yapılandırmacılık yaklaşımında bireyin anlam oluşturma süreçlerinde fiziki ve sosyal bağlamın önemine vurgu yapılmaktadır. Yurdakul (2005) bireyin öğrenmelerinin bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznelerarası süreçlerle yeniden oluşturulma süreci olarak görmekte öğrenmenin üzerinde sosyo-kültürel öğelerin etkisini vurgulamaktadır. Bu anlamda öğrenme – öğretme sürecinin sosyo – kültürel değerler üzerine inşa edilmesi, eğitimin bireysel ve toplumsal yararlar sağlaması bakımından önemli bir durum olarak ele alınmaktadır. Gay (2010) öğrenenlere yönelik öğrenme – öğretme süreci, içerik ve değerlendirme öğelerinin tasarlanmasında, genel anlamda eğitimsel bağlamın şekillendirilmesinde kültürün eksen olmasını vurgulamaktadır. Bu noktada bireyin eğitilmesi sürecinde bireyin kültürel geçmişi, birikimi, değer ve deneyimleri başvurulması gereken önemli bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu bu kaynakların eğitim sürecine sistematik ve programlı bir şekilde yansımaları gerekliliği, kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi ortaya çıkarmıştır.

Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagoji

Kültürel ve sosyal bağlam, bireylerin düşünce dünyasını şekillendiren ve davranışlarının temelinde dinamik bir güç olan önemli bir olgudur. İnsanı biyokültürel varlık olarak kabul eden, kültürel değerlerini merkeze alan ve onu kültürel bağlamı içerisinde değerlendiren pedagoji anlayışı olarak kültürel değerlere duyarlı pedagoji karşımıza çıkmaktadır (Karataş ve Oral, 2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji felsefik bakımdan John Dewey'in "bilginin sosyal süreç ve bireysel deneyimlerle şekillendiği" görüşüne dayanmaktadır (Vavrus, 2008). Ladson – Billings'e (2009) göre kültürel değerlere duyarlı pedagoji, öğrencilerin kültürel özelliklerini ve referanslarından yola çıkarak bilgi, beceri ve tutum kazandıran ve öğrencileri entelektüel, sosyal, duygusal ve politik olarak güçlendiren bir yaklaşımdır. Ayrıca bu pedagojik anlayış öğrencilerin akademik başarılarının artması, öğrencilerin sahip olduğu kültürel yeterliklerini sürdürmesi ve geliştirmesi, öğrencilerin eleştirel bilince sahip olmasını hedeflemektedir. Gay'e (2014) göre, kültürel değerlere duyarlı eğitim etnik olarak farklı öğrencilerin kültürel bilgisi, geçmiş yaşantıları, referans çerçevesini ve performans stillerini dikkate alarak öğrenme etkinliklerini öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha etkili hale getirme çabasıdır. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji bütün öğrenciler için demokratik ve eşitlik

ilkelerine dayalı bir zeminde “kapsayıcı(inclusive)” nitelikte bir anlayıştır (Taylor ve Sobel, 2011). Bu anlamda kültürel değerlere duyarlı pedagojinin birçok yönden *kapsayıcı eğitimin* amaç ve ilkeleriyle örtüştüğü görülmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitim öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve kültürel ihtiyaçlarının dikkate alınarak eğitim sürecinin tasarlanması gerektiği üzerine temellenmektedir. UNESCO’nun 2009 yılındaki raporunda kapsayıcı eğitimin gerekçelendirme nedenlerine bakıldığında, kapsayıcı okulların bireysel çeşitliliklere cevap veren öğretim yöntemlerini önermekte ve bunun öğrencilerin akademik performanslarının artırılmasında yarar sağladığı ifade edilmektedir. Aynı şekilde UNESCO (2005) tarafından kapsayıcı eğitimin hedefinin öğrenenlerin çeşitli ihtiyaçları göz önünde bulundurularak onların eğitime, kültüre ve topluma katılımının artırılması ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığın azaltılması olarak görülmektedir. Bu bağlamda kültürel değerlere duyarlı pedagojinin, kapsayıcı eğitimin önemli bir uygulama ayağı olduğu söylenebilir.

Kültürel değerlere duyarlı pedagoji çok bileşenli süreç ve uygulamalara dayalıdır. Kotluk’a (2018) göre bu pedagoji öğrencileri kişisel, sosyal, duygusal ve akademik açıdan başarılı bir şekilde yetiştirebilen öğretmenlerin tutum ve davranışlarına, öğretim yöntemlerine, okul içi ve okul dışı etkinliklerine dayanmakla birlikte öğrencilerin kültürel değerleri ile okul kültürleri arasında uyum kurmaya dayalı bir anlayıştır. Howard (2010) ise kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışıyla öğrencilerin sahip olduğu kültürün karmaşık ve zorlu yapısının farkında olmak amaçlanmakta; akademik, sosyal, duygusal, psikolojik ve kültürel yönlerden iyilik halinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Byrd’e (2016) göre kültürel değerlere duyarlı pedagoji; öğrencilerin derslere katılımlarının artması, akademik performanslarının iyileşmesi ve başarı düzeylerinin yükselmesine katkı sağlayan güçlü bir yaklaşımdır. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı pedagojinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve verim alınabilmesi için başta öğretmenler olmak üzere eğitim paydaşlarınca benimsenmesi ve desteklenmesine bağlıdır. Aceves ve Orosco’ya (2014) göre kültürel değerlere duyarlı pedagojiye dayalı öğretim uygulamalarında öğrenciye öğretilmesi gereken bilgilerin öğrencinin sahip olduğu kültürle ve sosyal deneyimlerle ilişkilendirilerek sunulması, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kullanarak öğrencilerin birbirlerinin kültürel deneyim ve sermayelerinden yararlandırılması, kültürel farklılıklara ilişkin farkındalık ve saygı kazandı-

rılması gibi durumlar söz konusudur. Bu bağlamda bireyin kültürel deneyimlerinden haberdar olan öğretmenlerin öğretim becerileri güçleneceği ve belirlenen öğrenme hedeflerine kolaylıkla eriştireceği söylenmektedir (Hutchison, 2006). Bu açıdan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojik yeterliklere sahip öğretmen bilgi ve becerilerine sahip olmaları beklenmektedir.

Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Öğretmeni

Bireylere dört yıllık ilkokul döneminde temel eğitim verilmektedir. Temel eğitimle çocuklara, topluma uyum sağlamaları ve yaşamlarını daha iyi bir şekilde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılmak amaçlanmaktadır. Sarıbaş ve Babadağ'a (2015) göre birinci kademedeki çocuklar okuma yazma, ana dilini doğru ve etkin kullanma, okuduğunu anlama, temel matematiksel işlemler, önemli toplumsal ve doğal olaylar hakkında temel bilgiler edinmektedirler. Öğrencilere temel bilgi ve beceriler kazandırılması ve çocukların hayata hazırlanması noktasında sınıf öğretmenleri önemli bir rol oynamaktadır. Senemoğlu (2004) çocuklar açısından temel eğitimin niteliğinin, çocukların gelecekteki başarıları ile okula, derslere ve kendilerine yönelik tutumları üstünde önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çocukların geleceğini biçimlendirme ve sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu belirtmektedir.

İlkokul dönemi çocuklarının öğretmenini model alması ve ondan etkilenmesi açısından sınıf öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri kritik bir öneme sahiptir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin eğitim verdiği öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip olması, çocuğun özelde okula genelde eğitime yaşam boyu güdülenebilmesi açısından önemi vurgulanmaktadır (Yeşilyaprak, 2007). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik empati, samimiyet, tutarlılık ve olumlu saygı gibi özelliklere sahip olması ve bunları öğrencilere sunmasının öğrencilerin gerek akademik başarıları, gerekse diğer tüm alanlardaki gelişimleri üzerinde çok olumlu etkiler yaptığı bilinmektedir (Kuzgun, 1999). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin kişisel nitelikleriyle birlikte mesleki formasyonları, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak gelişimlerinde önemli bir durumu teşkil etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinden kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi benimseyerek öğrenme – öğretme sürecini yürütmesi beklenmektedir. Çünkü ilkokul dönemindeki öğrenciler kültürel değerleri ve sosyal deneyimlerinden edin-

dikleri bilgilerle okula başlamaktadırlar. Resmi eğitimin bu aşamasında sınıf öğretmenleri öğrencilerine bilgi ve beceriler kazandırmaya çalışırken, öğrencilerinin kültürel değerlerini araç kılınması ve referans alması önem arz etmektedir. Çünkü okul içerisindeki uygulamalar ile öğrencilerin kültürel değerlerinin benzeştiği ve yakınlaştığı durumlarda öğrencilerin okula aidiyetlerinin gelişeceği ve akademik başarılarının artacağı öngörülmektedir. Diğer taraftan kültürel değerlere duyarlı pedagoji sadece öğrenciler için fayda sağlayacak bir yaklaşım değil, ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerinin geliştirilmesi ve mesleki doyumlarının sağlanmasına katkı sağlayacak bir yaklaşımdır (Karataş, 2018). Sınıf öğretmenleri kendi kültürel önyargılarının farkında olması ve bilinç kazanması durumunda öğretim anlayışlarının bu durumdan olumlu etkileneceği ve mesleki performanslarının da yükseleceği düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda kültürel değerlerle duyarlı sınıf öğretmenin temel eğitimin önemli paydaşlarından olan öğrenci ve sınıf öğretmene yansımalarının nasıl olacağına ilişkin sınıf öğretmen adaylarının görüşleri merak konusudur. Bu bakımdan geleceğin sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin bakış açılarının ve temel eğitime yansımaları hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması önemli görülmektedir. Diğer taraftan ülkemiz yükseköğretim kurumlarında yer alan sınıf öğretmenliği lisans programı çıktılarında sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagojiyle ilgili bilgi ve farkındalıklara sahip olarak mezun olmaları istenmektedir. Bu bakımdan araştırma bulguları sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi benimseme ve mesleki süreçte uygulama potansiyellerini de gösterebilme noktasında bilgi sağlayacak olması araştırmayı önemli kılan bir durum olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizde kültürel değerlere duyarlı pedagojiyle ilgili gerçekleştirilen çalışmaların çok sınırlı sayıda (Karataş ve Oral, 2016; Kotluk,2018) olduğu görülmekte, çalışmanın ilgili alan yazına katkı getirmesi beklenmektedir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Temel eğitim paydaşlarından ilkokul öğrencilerine kültürel değerlere duyarlı pedagojinin nasıl ve ne yönde yansımaları olabilir?
- Temel eğitim paydaşlarından sınıf öğretmenin kendisine kültürel değerlere duyarlı pedagojinin nasıl ve ne yönde yansımaları olabilir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada sınıf öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansımalarının hangi boyutta nasıl gerçekleşeceği derinlemesine öğrenilmek istendiğinden nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Fenomenolojik desende araştırmaya konu olan fenomenin katılımcılar tarafından olgulara ve eylemlere nasıl anlam yükledikleri araştırılmakta, nasıl ve neden soruları etrafında fenomene ilişkin deneyimler öğrenilmeye çalışılmaktadır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Ayrıca bu desen farkında olunan fakat derinlikli ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olguları inceleme ve irdeleme konusunda önemli avantajlar sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Katılımcılar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmen adayları, ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ölçüt örneklemede bir konunun daha iyi bilinmesi ve açığa çıkarılması, önemli olduğu bilinen durumların derinlemesine çalışmasına fırsat sağlamaktadır (Johnson ve Christensen, 2004). Bu kapsamda araştırma katılımcıları belirlenirken, sınıf öğretmenliği lisans programının son sınıfında öğrenim görüyor olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü bu öğrencilerin öğrenim gördükleri alana ilişkin bilgilerinin diğer alt sınıf düzeylerine göre görece daha fazla olması, dolayısıyla araştırılan fenomenle ilgili yeterli ve doyurucu bilgi sağlama potansiyellerinin de görece fazla olmasındandır. Bu bağlamda Türkiye'nin farklı bölgelerinden yer alan 4 farklı üniversitesinde öğrenim gören 4'ü erkek 5'i kadın olmak üzere toplam 9 sınıf öğretmeni adayından veriler toplanmıştır.

Veri toplama süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Türnüklü,2000). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında

ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye fırsat veren esnek bir yapı sunmaktadır (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Bu kapsamda araştırma verileri sınıf öğretmeni adaylarından yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından araştırmanın amacına ve kapsamına uygun olacak şekilde taslak bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak görüşme formu bir eğitim bilimi ve iki sınıf öğretmenliği alan uzmanının görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun son halinde, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitim sürecine nasıl yansıtacağı ve ne yönde etkileri olacağı konusuna ilişkin sorular yer almıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı net bir şekilde açıklanmıştır. Bununla birlikte görüşmeden elde edilecek verilerin sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacağı, kişisel bilgilerin ve ham verilerin hiçbir kişi ve kurumla paylaşılmayacağı konusunda güvence verilmiştir. Görüşmelere katılımcıların sözlü ve yazılı onayı alındıktan sonra başlanmıştır. Görüşmelerin ilk 5 – 10 dakikalık zaman diliminde katılımcıları tanımaya yönelik sorular sorulmuştur. Sonrasında yaklaşık 20 – 35 dakika süre ile yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yönlendirilerek araştırma için gerekli veriler sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sürecinde araştırmacı katılımcıların görüşlerindeki derin anlamları ortaya çıkarmak için ayrıntılı, duyarlı ve sorgulayıcı bir tutum benimsemiş ve zengin veri elde etmeye çalışılmıştır. Katılımcıların onaylaması durumuna bağlı olarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve ayrıca notlar tutulmuştur. Kayıt cihazı kullanılmasına izin vermeyen katılımcılardan elde edilen veriler ise görüşme sürecinde not alınmıştır.

Veri analizi

Nitel verilerin analizinde görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, daha önceden belirlenmiş temalara göre verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türü olup, bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş ham verilerin kodlanarak ve temalara dönüştürülerek sistematik bir biçimde sunulmasına olanak tanınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda Robson'un (2007) önerdiği çerçevede verilerin analizi, verileri deşifre etmekle başlanmış ve verilere ilişkin ilk kodlar üretilmiştir. Bilgisayar yardımıyla gerçekleştirilen dökümlerde, her bir görüşmeci için ayrı bir dosya açılmıştır.

Verilerin dökümü ve düzenlenmesinden sonraki süreçte kodlama ve temalandırılmaya hazırlık olması açısından bir bütün olarak veriler birkaç kez okunmuş, ayrıntılarda anlamsal örüntüler aranmıştır. Sonrasında tema olabilecek potansiyeldeki kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Bu noktada temaların ve kodlanmış parçaların tüm veri seti ile ilişkili olup olmadığı kontrol edilmiş, kodlar ve temalar gözden geçirilmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise tematik ağlar oluşturularak, temaların birbirleriyle ilişkisi, temaların yorumlanması ve bütünleştirilmesi işlemiyle analiz sonlandırılmıştır. Temalar isimlendirilirken araştırmanın amacına ve teorik çerçevesiyle uyumlu olmasına, ayrıca temaların verilere mümkün oldukça duyarlı ve kapsamlı olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca verilerden elde edilen temaların birbirleriyle ilişkisinin görseli oluşturularak ilgili kısımda sunulmuştur. Son olarak söz konusu bulgular açıklanırken katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir. Bu noktada katılımcı sınıf öğretmeni adayları Ö.A.1, Ö.A.2, Ö.A.3 olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği

Araştırmadan elde edilen verilerin inanılabilirliğini artırmak amacıyla araştırılan fenomenin anlaşılması ve derinlemesine incelenmesi açısından veri toplama işlemine yeterli süre ayrılmasına özen gösterilmiştir. Veri elde etme sürecinde bulgulara kaynaklık edilecek verilerin tekrarlanma durumu ortaya çıkana ve verilerin doyum noktasına ulaşana kadar görüşmeler sürdürülmüştür. Ayrıca araştırmanın amacına uygun ve zengin veri sağlayabilecek kişilerden veriler toplanmaya dikkat edilmiştir. Diğer taraftan araştırmanın etik boyutunda katılımcılara görüşme başlamadan önce çalışmanın amacı, katılımcıların gizliliğinin korunması, çalışmaya katılımı ilgili bilinen riskler ve kazanımlar vb. durumlar hakkında bilgiler verilmiş ve güvence sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın sonucuna ilişkin yapılan çıkarım ve yorumların öznel varsayımlardan kaynaklanabilecek yanlış anlamaların önüne geçebilmek için verilerin sağlandığı görüşme yapılan kişilerin bazılarında ulaşmak suretiyle elde edilen tema ve bulgular üzerine katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular; objektif biçimde sunulmuş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansımaları bakımından bulgular iki ayrı tema halinde

kategorize edilmiştir. Temalar; (1) *Öğrenciye yansımaları*, (2) *Öğretmene yansımaları* biçimindedir. Araştırmanın bulguları, temalar ve alt temalar çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciye yansımaları

Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı pedagoji bilgi ve becerilerini kullanarak eğitim yapması durumunda öğrenciye ne gibi yansımaları olacağı bu tema kapsamında ele alınmıştır.

Aidiyeti güçlendirme

Sınıf öğretmen adayları kültürel değerlere duyarlı pedagojinin, eğitim verecekleri öğrenciler açısından eğitim sürecine aidiyet geliştirmelerine ve öğretim sürecine uyum sağlamalarına katkı sağlayacaklarını düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin eğitimsel sürece yabancılaşmalarının önüne geçileceğine, öğrenci – öğretmen arasındaki iletişimin güçlü kılınacağına ve işbirliğinin güçleneceğine dikkat çekmektedirler. Bu düşüncelere ilişkin sınıf öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

Ö.A.6 : (Kültürel değerlere duyarlı pedagoji) işbirliği ve iletişimi güçlendirir. Şimdi ilkokul öğretmeni olarak çocuklar hiçbir şey öğrenmeden yani aileden direk geliyorlar. Aileden gördüğü şekil ile ne ise o şekilde geliyor... Eğer öğretmen de olumlu yaklaşırsa onu kültürüne hazırlıklı olursa bilgi edinirse, bu sefer çocuk da öğretmene yabancılaşmaz. Öğretmen de çocuğa yabancılaşmaz. Böylece en önemli şey sınıf öğretmeniyle öğrenci arasındaki ilişkidir. Böylelikle sağlam olur temelleri...

Ö.A.4: Farklı kültürel değerlere sahip olan öğrencilerin olduğu bir sınıfta bir öğretmenin yapması gereken var olan bütün farklı kültürlere değebilmesi ve değinebilmesi gerekir. Bu anlamda farklı kültürel değerlere değindiği zaman o öğrencilerin kendilerini o kültüre ait hissetmelerini, hem ayrıca bu ayrı kültürlerdeki bütün öğrencilerin aynı birleşkede yani ortak bir paydada buluşabilme ihtimalini doğurur.

Akademik performansı artırma

Sınıf öğretmen adayları kültürel değerlere duyarlı pedagojinin öğrencilerinin akademik başarılarının yükselmesine olumlu şekilde zemin hazırlayacağını düşünmektedirler. Bu düşüncelere ilişkin sınıf öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

Ö.A.7: Bence öğrencilerin kültürel değerleri dikkate alınmalı. Mesela sınav sonuçlarında da bunu görüyoruz. Türkçe dilbilgisinde örneğin çok fazla önem vermediğimiz ya da daha ne bileyim geride tuttuğumuzda sınav sonucuna mesela batıda okuyan öğrencinin bu alanda daha başarılı olduğunu görüyoruz. Ama eğitim öğretim sürecinde dikkate alarak yaklaşmış olsaydık, Türkçeye daha dikkatli daha inerek o seviyeye beraber aynı frekansta buluşabilseydik, Şırnak'ta Hakkari'de Türkçe dersi başarı oranı yüksek olabilirdi.

Ö.A.5: Öğrenci kendini sınıfa ait hissettiğinde, sınıf öğretmeni olarak okuttuğumuz o yaş grubunun hepsinin öğretime bağlı olduğunu biliyoruz. Öğrenci kendini o sınıfa ait hissettiğinde, belli bir güven ortamı oluştuğunda olumlu bir ders ortamı oluştuğunda, zaten öğrencinin diğer engelleri aşmış direkt derse odaklanabileceğini bunun da ben başarıyı artırabileceğini düşünüyorum.

Öğretime yansısı

Sınıf öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı pedagojinin mesleki süreçte sınıf öğretmenine ne gibi yansımaları olacağı bu tema kapsamında ele alınmıştır.

Kültürel adaptasyonu güçlendirme

Sınıf öğretmen adayları kültürel değerlere duyarlı pedagojiyle ilgili bilgi ve yeterliklere sahip olmaları durumunda ilerde görev yapacakları yer ve okulla ilgili olarak yaşamaları olası kültürel şokun önüne geçileceğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte kültürel değerlere duyarlı pedagojinin kültürel uyumlarının sağlanması, kişisel ve mesleki olarak aidiyetlerinin gelişmesi bakımından kendilerine katkı sağlayacaklarını belirtmektedirler. Söz konusu görüşlere ilişkin sınıf öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

Ö.A.1: Farklı kültürlerle yönelik bilgi eksikliğim var, daha birçok kültürü bilmiyorum. Orada kültürel şok da yaşayabilirim. Kültürel değerlerle ilgili bilgi ve beceri edindiğimde görev yapacağım yeri benimsemem daha kolay olur.

Ö.A.9: Öğretmen kendini oraya ait hissetmesi önemli. Biz oraya kültürel anlamda bir şeyleri bilerek gittiğimizde öğrenci açısından daha verimli olur...İki taraf (öğrenci-öğretmen) içinde birbirine ait hissedilmesi ve güven duygusunun gelişmesi için önemli...

Mesleki verimlilik

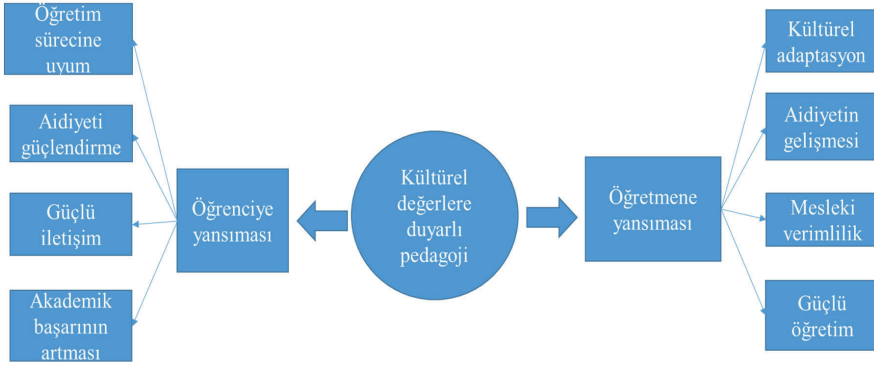
Sınıf öğretmen adayları kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmeni oldukları zaman öğretim sürecini daha nitelikli ve kapsamlı şekilde planlayacaklarını, öğrencilerine daha etkili bir öğretim süreci yaşatacakları dolayısıyla mesleki verimliliklerinin artacaklarını öngörmektedirler. Bu düşünce ve öngörülere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö.A.2: Sınıftaki farklı kültürlerden öğrencilerin özelliklerini bilirsek davranışlarını bilirsek öğretim sürecinde ona göre hareket edersek gerçekten verimli sonuçlar elde ederiz. Misal bir yöreye özgü misal Karadeniz Bölgesi'ndeki bir öğrencinin öğreniş biçimi farklıysa nasıl öğrenmesi gerekiyorsa o şekilde yapmak gerekiyor...Herkesin öğrenme ve algılama noktası çok farklı...

Ö.A.8:bir de dediğim gibi o yerin özelliklerini tam bilemediğimiz zaman hani istesek de bir şeyleri yapamayabiliriz. Yani bırakın oraya dünyanın en iyi öğretmeni gelsin, ama onların dilini anlayamadığı zaman, ortak bir dil konuşamadığı zaman inanın öğrencilere hiçbir şekilde verimli olacağını düşünemiyorum.

Ö.A.3: Kültür noktasında şimdi atanmış bir köye öğretmen düşünelim. Mesela gittiği zaman olan dilini hiç bilmiyorum diyelim. Oranın dilini bilmediği zaman öğrenciyle anlaşamayacak. Doğal olarak öğretme ve öğrenme süreçlerini normal şekilde yerine getiremeyecek. Bu bağlamda baktığımızda hani öğrencinin her şeyini çevresiyle, kendisiyle ailesiyle işbirliği içerisinde olursa oranın özelliklerini bilirse öğrencinin özelliklerini bilirse doğal olarak öğrenciyle daha iyi iletişime geçecek ve kültür aktarıcısı olarak öğretmen bu modellik görevini yerine getirmiş olacak.

Sınıf öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansımaları bağlamında elde edilen alt temalar ve görüşler kapsamında elde edilen görsel Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansıması

Araştırma bulguları genel anlamda kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitim paydaşlarından öğretmen ve öğrenci açısından kişisel, eğitsel ve mesleki birçok kazanıma hizmet edeceği ve olumlu yansımalarının olacağını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitim paydaşlarından öğretmen ve öğrenciye yansımaları bakımından sınıf öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların çizdiği genel çerçeve, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin hem öğrenci hem öğretmen açısından olumlu durum ve süreçlere hizmet edeceği şeklindedir. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji, okul öncesinden yükseköğretime kadar her eğitim kademesinin planlanmasında dikkate alınması gereken bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte özellikle temel eğitim kademesinde öğrenciye ve öğretmene sağlayacağı kısa ve uzun vadeli yararlar bakımından bu pedagoji önemli işlevler yüklenmektedir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı eğilimlere sahip olması ve öğrencilerinin kültürel referanslarına başvurabilmesi, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar

tasarlarken kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulama becerilerini kullanması bir gereklilik olarak kabul edilmektedir (Kidd, Sanchez ve Thorp, 2008). Lynch ve Hanson'a (1998) göre ilkokul dönemindeki öğrencilerin öz-kimlik, kültürel anlayış, önyargı ve kalıplarının şekillendiği için; öğretmenlerin kültürel çeşitlilikle olumlu algılara sahip olması ve kültürel değerlere duyarlı pedagojik yaklaşımlarını benimsemesi önemle vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın bulgularında benzer şekilde sınıf öğretmen adayları öğretim becerilerinin güçlü olabilmesi için kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi önemsemektedirler. Diğer taraftan araştırmacılar kültürel değerlere duyarlı olma noktasında istenen yeterliklere sahip olunamaması durumunda, öğretmen ve öğrenciler arasında kültürel boşluk oluşabileceğini ifade etmektedirler (Gay, 2010; Laddson-Billings, 2009; Karataş, 2018). Kültürel boşluk ise öğretmen ve öğrenci arasında kültürel adaptasyonun zorlaşmasına ve öğrenme-öğretme sürecine aidiyetin gelişmemesine neden olacaktır. Dolayısıyla öğretmen – öğrenci – okul üçlemi arasında kültürel uyumsuzluğun oluşmaması anlamında eğitim sistem bileşenlerinin kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışıyla şekillenmesi gerekli görülmektedir.

Acar-Çiftçi ve Aydın'a (2014) göre kültürel farklılıkların dikkate alınmadığı bir öğrenme ortamında öğrenciler, kültürel çelişki ve kültürel süreksizlik yaşamakta ve kendilerini okula yabancı hissetmektedir. Bu noktada öğretmenler öğrencilerin okul başarılarının artması ve duyuşsal davranış değişikliklerinin kalıcı olabilmesi için öğrencilerin kültürel kodlarına uygun bir öğretim anlayışının benimsemesi gerekmektedir. Fuglei (2014) kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışının öğretmen – öğrenci arasındaki uygun öğretim dilinin oluşmasına zemin hazırlayacağını, ayrıca kültürel değerlerinin ve sosyal deneyimlerinin değerli olduğunu hisseden öğrencilerin daha rahat öğrenme pozisyonu alacağını belirtmektedir. Bu bağlamda güçlü iletişim kanallarının uygun bir şekilde kurulmasının, okula aidiyeti ve akademik başarıyı da beraberinde getireceği söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalarda da (Dixson, 2003, Foster, 1989; Irvine, 2003; Lipman, 1998; Siddle ve Walker, 2001; Toliver, 1993) kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışıyla ders etkinliklerinin planlandığı ve uygulandığı zaman öğrencilerin akademik başarılarının arttığı gözlemlenmiştir (akt. Ware, 2006). Aynı şekilde öğretmenlerin matematik, fen, sosyal bilgiler ve tarih vb. derslerde kültürel değerlere duyarlı pedagoji ilke ve uygulamalarına dayalı öğretim etkinlikleri tasarladığı ve gerçekleştirdiği

durumda öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, kültürel bilinç ve farkındalık, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin arttığı görülmektedir (Aronson ve Laughter, 2016). Bununla birlikte öğrencilere kültürel değerlerine uygun öğretim sunulduğunda, öğrencilerin okula ve öğrenmeye güçlü bir şekilde aidiyet duygusunun arttığı da araştırmalarda görülmektedir (Deady, 2017). Bu bağlamda kültürel değerlere duyarlı pedagojinin geniş bir yelpazede öğrenciye birçok noktada olumlu yansıması bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular kapsamında kültürel değerlere duyarlı pedagojinin geleceğin sınıf öğretmenlerine; kültürel adaptasyonlarının sağlanması, okula aidiyetlerinin gelişmesi, mesleki verimliliklerin artması ve güçlü bir öğretim becerisine sahip olması gibi birçok noktada olumlu yansımalarının olacağı şeklindedir. Sınıf öğretmenin temel eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olduğu, bireyin ileriki öğrenme süreç ve deneyimlerini şekillendirici rolde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, her bir sınıf öğretmenin kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi yeterliklerine sahip olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda geleceğin öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerinden birisinin de *kültürel değerlere duyarlılık* olması gerektiği ilgili alanyazında tartışılmıştır (Gay, 2010; Banks, 2013; Başbay ve Kağnıcı, 2009; Karataş ve Oral, 2015). Bu noktada sınıf öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarının sınıf öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı pedagoji yeterliklerini kazandıracak nitelikte bilgi ve becerilerle donatmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Villegas ve Lucas (2002) öğretmenlerin etkili ve başarılı olabilmesi için sosyo-kültürel açıdan bilinçli olması gerektiğini, Seeborg ve Minick (2012) kültürel farkındalıklarının artması ve olumlu kültürel kimlik geliştirmesi, kültürler arası iletişim kurmaya isteklilik göstermesi ve önyargılarını azaltmasının önemini vurgulamaktadırlar. Nitekim öğretmenlerin olası kültürel önyargıları ve olumsuz bakış açıları, kültürel çeşitliliğin yaşandığı yerlerde görev yapmalarını zorlaştıracaktır. Dolayısıyla kişisel ve mesleki uyum açısından zorluk yaşayan sınıf öğretmenlerinin mesleki verimliliklerinin düşeceği ve doğal olarak öğrencilerin de olumsuz etkileneceği öngörülmektedir. Bu durumun aksine sınıf öğretmenlerinden beklenen kültürel çeşitliliğe saygı göstermesi, kültürel yeterliklerini artırması, öğrencilerinin kültürel geçmiş ve deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğretim tasarımı yapması beklenmektedir. Bu beklentinin gerçekleşebilmesi noktasında ise sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı pedagojiyle ilgili yeterlikleri-

nin lisans eğitim sürecinde ve mesleki süreçte hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Nitekim kültürel değerlere duyarlılıkları gelişen sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki hazırbulunuşluklarının daha yüksek olacağı (Karataş, 2018), bununla birlikte kendi kültürel özelliklerine eleştirel bakacağı ve kültürel farklılıklara duyarlı olacağı (Ersoy ve Günel, 2011), dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışıyla öğretmenlik yapacağı söylenebilir. Bu bağlamda kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi benimsemiş ve kültürel adaptasyon noktasında problem yaşamayan sınıf öğretmenin benimseneceği rol ve davranışlar, temel eğitim sürecine olumlu bir şekilde yansiyacaktır. Dolayısıyla zincirleme bir şekilde görev yaptığı yere, okula ve öğrencilere ilişkin aidiyet duygusu gelişecek ve sınıf öğretmenin mesleki verimliliği artacaktır. Bununla birlikte eğitim – öğretim sürecinde *kapsayıcı eğitim* ilke ve uygulamaları çerçevesinde öğrenenlerin bireysel çeşitliliklerinden kaynaklı ihtiyaçlarına cevap verilmesi ve öğrenme performanslarının artırılması noktasında sınıf öğretmenleri kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi uygulaması gerekmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitimin uygulandığı okullarda öğrencilerin akademik kazanımlarının arttığı ve dolayısıyla başarılarının yükseldiği, bununla birlikte ebeveynlerin de olumlu tepkiler verdiği yapılan araştırmalarca ortaya konulmuştur (McManis,2017). Diğer taraftan başarılı kapsayıcı eğitimin öncelikle fiziksel, bilişsel, akademik, sosyal ve duygusal yönlerden farklılık gösteren öğrencilerin bu farklılıklarını kabul etmek ve çeşitliliklerine saygı göstermekten geçtiği belirtilmektedir (Aktekin ve diğ., 2017). Kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi sınıf içerisinde başarılı bir şekilde uygulayabilmenin öncelikli şartlarından olan *öğrencileri koşulsuz kabul ve saygı* olduğu düşünüldüğünde, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin kapsayıcı eğitim amaçlarına hizmet eden bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak kültürel değerlere duyarlı pedagojinin her eğitim kademesinde olduğu gibi temel eğitim kademesine de birçok noktada olumlu yansımaları ve doğurguları vardır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etki gücünden en üst düzeyde yararlanılabilmesi anlamında kültürel değerlere duyarlı pedagoji önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılıklara karşı önyargılı olmaması ve kültürel yeterliklerini kazanmış bir şekilde mesleki hayata atılması gerekmektedir. Sonrasında sınıf öğretmenlerinden kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışıyla öğrencilerinin kültürel dinamiklerini anlama çabası içeri-

sinde olması, sosyal bağlamlarını keşfetmesi ve kültürel referanslarını eğitim sürecinde işe koşması beklenmektedir. Böylelikle sınıf içerisinde pozitif sınıf iklimi oluşacağı gibi, sınıf dışındaki eğitim paydaşlarında da olumlu duygular yaşanacaktır. Nitekim okullar toplumun değişim ve dönüşümün gerçekleştiği sosyal bir kurum olarak ele alınmaktadır. Bu anlamda kültürel değerlere duyarlı pedagoji sadece sınıf içerisine hapsedilmesi gereken basit bir anlayış değil, sınıf dışındaki birçok bileşen ve süreci etkileyen ve dönüştüren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın başta sınıf öğretmenleri olmak üzere eğitim paydaşlarınca daha çok bilinmesi ve geliştirilmesi noktasında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sürecinde farkındalık oluşturulmalıdır. Sınıf öğretmenliği lisans programı sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlılıklarını geliştirecek nitelikte ders içerikleri tasarlanmalı ve öğrenme – öğretme süreci yaşantıları sağlanmalıdır. Diğer taraftan araştırmadan hareketle araştırmacılara hâlihazırda sınıf öğretmeni olarak çalışanların kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri araştırılması önerilebilir. Temel eğitim kademesinde yer alan ders içeriklerinin kültürel değerlere duyarlı olma açısından incelenebilir. Son olarak kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmenin temel eğitim sürecine nasıl ve ne yönde katkı sağlayacağı noktasında eğitim paydaşlarıyla birlikte nitel ve nicel verilere dayalı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- ACAR-ÇİFTÇİ, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDU Journal of Social Sciences*. 33(1), 197-218.
- ACEVES, T. C. ve Orosco, M. J. (2014). *Culturally responsive teaching (Document No.IC-2)*. Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center.
- AKTEKİN, S., Öztürk, M., Tepebaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- ARONSON, B. ve Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant ducation: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206.
- AYDIN, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara:Nobel Akademi Yayıncılık.

- BANDURA, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. İçinde D. A. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research* (ss 213-262). Texas: Rand Mc Nally & Company.
- BANKS (2013). Çokkültürlü Eğitime Giriş. H. Aydın (Çev.) Ankara: Anı Akademi Yayıncılık.
- BAŞBAY, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152),30-43.
- BAUM, W. (2017). *Understanding behaviorism*. Malden: John Wiley & Sons, Inc.
- BERRY, J., Poortinga, Y., Breugelmans, S., Chasiotis, A. ve Sam, D. (2015). *Kültürlerarası psikoloji*. (L. P. Tosun (Çev.Edt.)). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- BRUNER, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- BYRD, C. M. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *SAGE Open*, 6(3), 1-10.
- DEADY, K. (2017). 5 steps to becoming a culturally responsive teacher. 21 Ağustos 2019 tarihinde <https://medium.com/accelerated/5-steps-to-becoming-a-culturally-responsive-teacher-2e22b9a714d0> adresinden alınmıştır.
- DICICCO-BLOOM, B. ve Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*,40(4), 314-321.
- ERSOY, A. ve Günel, E. (2011). Cross-cultural experiences through Erasmus: Pre-service teachers' individual and professional development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 63- 78.
- FUGLEI, M. (2014). Culturally responsive teaching: Empowering students through respect. 21 Ağustos 2019 tarihinde <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/culturally-responsive-teaching-empowering-students-through-respect/> adresinden alınmıştır.
- GAY, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- GAY, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim teori, araştırma ve uygulama..* H.Aydın, (Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- GLINER, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. L. (2011). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*. Routledge.
- HAVILAND, W.A., Prins, H.E.L., Walrath, F. ve McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji*. D. İnan ve E. Sarıoğlu (Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- HOWARD, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.

- HUTCHISON, C.B. (2006). Cultural constructivism: The confluence of cognition, knowledge creation, multiculturalism and teaching. *Intercultural Education*, 17(3), 301-310.
- JOHNSON, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- KARATAŞ, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- KARATAŞ, K. ve Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 47-57.
- KARATAŞ, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal)*, 4(34), 431-447.
- KOTLUK, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- KUZGUN, Y. (1999). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- LADSON-BILLINGS, G. (2009). *The dream-keepers: Successful teachers of African American children*. New York, NY: Jossey-Bass.
- LYNCH, E. ve Hanson, M. (1998). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- MCMANIS, L. D. (2017). *Inclusive Education: What It Means, Proven Strategies, and a Case Study*. 21 Ağustos 2019 tarihinde <https://education.cuportland.edu/blog/classroomresources/inclusive-education/> adresinden alınmıştır.
- ÖZLEM, D. (2015). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İstanbul: Notos Kitap.
- ROBSON, C. (2007). *How to do a research project: A guide for undergraduate students*. Blackwell
- SARIBAŞ, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- SEEBERG, V. ve Minick, T. (2012). Enhancing cross-cultural competence in multicultural teacher education: Transformation in Global Learning. *International Journal of Multicultural Education* 14(3), 1-22.
- SPIRO, M. (1986). Cultural relativism and the future of anthropology. *Cultural Anthropology*, 1(3), 259-286.
- TAYLOR, S. V. ve Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter*. London, England: Emerald Group.

- TÜRNÜKLÜ, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. ERIC learinghouse.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- VAVRUS, M. (2008). Culturally responsive teaching. *21st century education: A reference handbook*, 2, 49-57.
- VILLEGAS, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- WARE, F. (2006). Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. *Urban Education*, 41(4), 427-456.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2007). *İlköğretimde gelişimsel rehberlik*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YURDAKUL, B. (2011). Yapılandırmacılık. *İçinde Eğitimde yeni yönelimler*. (Ed. Ö. Demirel). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ZIJDERVELD, A. (2013). *Kültür sosyolojisi*. (K. Canatan, Çev.) İstanbul: Açılım Kitap.

ÇOCUKLARIN SAHİP OLDUKLARI HAKLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa YAVUZEKİNCİ¹, Sümeyya TATLI²

* Bu çalışmanın özeti 18-21 Ekim 2017 tarihleri arasında düzenlenen "5. Okul Öncesi Eğitim Kongresi"nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

1 Öğr. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, m.yavuzekinci@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6744-9115.

2 Öğr. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi Eldivan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, sumeyyatli@karatekin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-2345-6789.

Geliş Tarihi: 27.03.2019 Kabul Tarihi: 18.09.2019

Öz: Çocuk hakları tüm dünyadaki çocukların doğuştan sahip olduğu kanunlar ve ahlaki değerlerle desteklenen yaşama, barınma, eğitim, sağlık, fiziksel ve duygusal istismara karşı korunma gibi hakların hepsini kapsayıcı nitelikte evrensel bir kavramdır. Çocuklarla çalışan her öğretmenin çocuk haklarının neler olduğunu bilmesi; uygulamalarında çocukların haklarını gözetmesi ve her çocuğu sahip olduğu haklar konusunda bilinçlendirmesi açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple gerçekleştirilen nitel çalışmanın amacı; okul öncesi, ilkökul ve ortaokul bünyesinde görev yapan öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma grubunu okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, Türkçe, matematik, fen bilgisi, İngilizce, din kültürü gibi çeşitli branşlara sahip ve çocuklarla aktif olarak çalışan 64 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya ait veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiş olup içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin birçoğunun çocukların barınma, sağlık, beslenme, eğitim, oyun gibi temel haklarına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenler çocukların en fazla istismara uğrayan haklarının ise oyun ve eğlence haklarının olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır. Çok az öğretmenin çocukların düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme ve katılım haklarının bulunduğundan bahsetmesi ise öğretmenlerin bu haklara ilişkin bakış açılarının yetersiz olduğu düşüncesini akla getirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Hakları, Öğretmen Görüşleri, Katılım Hakkı.

INVESTIGATION OF TEACHER'S VIEWS RELATED TO CHILDREN'S RIGHTS

Abstract:

Children's rights are a universal concept that encompasses all the rights of children all over the world, including life, shelter, education, health, physical and emotional abuse, all of which are supported by moral values and laws. It is important every teacher working with children to know what the rights of children are in terms of his observance in practices child and raise awareness of each child's rights. The purpose of the qualitative work carried out for this reason; is to reveal the opinions of teachers working in pre-primary, primary and secondary schools on children's rights. The study group consisted of 64 teachers with various branches such as pre-school teachers, classroom teachers, Turkish, mathematics, science, English and religious culture teachers actively working with children. The data for the study were obtained through semi-structured interview forms and analyzed by content analysis. As a result of the research; it has been determined that many of the teachers emphasize the basic rights of children such as shelter, health, nutrition, education and play. Teachers have expressed the view that the most abused rights of children are the rights of play and entertainment. The fact that there are only a few teachers say that children have the right to express their thoughts and they have the right to participate has been conceivable that the teachers' opinions about these rights are inadequate.

Keywords: Children's Rights, Teacher Views, Participation Right.

GİRİŞ

Her insanın belirli bir zaman dilimi içerisinde çocuk olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çocuk haklarının insan haklarının temeli olduğu dile getirilebilir (Avcı, 2011). Çocuk hakları; hukuken ve ahlaki açıdan dünyadaki tüm çocukların insani olarak özen ve bakıma ihtiyaç duymaları sebebiyle doğdukları andan itibaren sahip oldukları; barınma, beslenme, sağlık, eğitim,

fiziksel, psikolojik ve cinsel istismara karşı korunma gibi hakların tümünü içeren evrensel bir kavramdır (Çılga, 2001; Akyüz, 2000). Çocuk hakları Birleşmiş Milletler tarafından 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile hukuk kuralları ile koruma altına alınmıştır. Sözleşme 193 taraf devlet tarafından onaylanarak, temelde bütün çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarının korunmasını esas alan ve devlet, toplum veya yetişkinler tarafından zarar görmelerini engellemek üzere oluşturulan bir belge niteliği taşımaktadır (UNICEF, 2004; Franklin, 2005). Çocuk hakları sözleşmesiyle birlikte çocuğun dünyaya gelişiyle birlikte kazandığı vatandaşlık konumu yaşalaşmış ve çocuğun toplumda etkin bir birey olma yolunu açmıştır. Böylece çocuk, geçmiş dönemlerdeki çocuk bakış açısından daha farklı değerlendirilerek hakları koruma altına alınmış ve bir birey olma statüsüne kavuşmuştur (Doek, 2008). Bununla birlikte birey olarak çocukların hem temel özgürlüklerden hem de sosyal ve ekonomik haklardan yararlanması adına çocuk politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması açısından da çocuk haklarının yol gösterici rolü yadsınamayacak kadar önemli olmuştur (Göz ve Demir, 2014).

Sözleşmeye temel oluşturan dört temel ilke bulunmaktadır. Bunlar; çocuğun yaşama, uygun yaşam koşullarına sahip olma, bakım, beslenme, sağlık gibi temel gereksinimlere yönelik haklarını içeren yaşamsal haklar. Çocuğun kendini geliştirebilmesi için sunulması gereken eğitim, oyun, dinlenme, din ve vicdan özgürlüğü gibi gelişimsel haklar. Çocuğun şiddet, savaş, çocuk işçiliği gibi her türlü fiziksel, duygusal, sosyal istismar ve sömürüden korunmasına yönelik korunma hakları. Son olarak da çocuğun kendini ifade edebilmesine ve toplumda aktif bir role sahip olabilmesine olanak tanıyan katılım haklarıdır (Lansdown, 2001; Akyüz, 2000; Karaman-Kepenekçi, 2000; Franklin, 2005). Katılım hakkı, ilk kez Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Maddesinde "Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar" ifadesi ile gündeme gelen ve daha önce çocuk hakları ile ilgili gerçekleştirilen bildirgelerde yer almayan bir haktır (UNICEF, 2004; Akyüz, 2001). Önceki dönemlerde çocukların yaşları ve "çocuk olma statüleri"nden dolayı eğitim, sağlık gibi kararların kendisi tarafından alındığında olumsuz sonuçlar meydana getirebileceği, yetişkinlerin çocuklar için daha sağlıklı kararlar alabileceği ve her anne babanın çocuğu için en doğru olanı

tercih edeceğine yönelik görüş katılım hakkının ihmal edilmesine sebep olmuştur (Franklin, 1993; Peterson-Badali ve Ruck, 2008). 12. madde ile birlikte çocuğun kendisini etkileyen tüm olaylarda görüşünü ifade etmesi gereken en yetkili kişi olduğu açıklığa kavuşmuş ve diğer haklar kadar değer verilmesi gereken bir hak olduğu ortaya konulmuştur (Hodking ve Newel, 1998).

Çocukların sorumluluk sahibi, sosyal yaşama katılım sağlayan, insan hakları temelli toplumsal kültür anlayışına sahip etkin bir vatandaş olabilmeleri ancak temel haklarını bilmeleri ve kullanabilmeleriyle mümkün hale gelmektedir (Howe ve Covell, 2005). Bu bağlamda Çocuk Hakları Sözleşmesinin 42. maddesinde “Taraflar devletler sözleşme ilke ve hükümlerinin, uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt eder” ifadesiyle çocukların haklarının farkında olmalarının gerekliliğinden ve taraflar devletlerinde çocukların bu hakları tanımalarından, haklarını kullanacağı ortamlar hazırlamalarından ve çocuklara haklarını öğretmelerinden sorumlu tutulmuştur (UNICEF, 2004; Gollob ve Krapf, 2007). Bu nedenle hakların sözleşme maddesi olarak kalmaması, erken dönemlerden itibaren çocukların haklarını tanımaları ve kullanabilmeleri için toplumdaki ilgili tüm paydaşlara farkındalık kazandırılması ve üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirmeleri önem taşımaktadır. Tüm çocukların dahil olduğu okul ortamı hakların öğrenilmesi ve sahiplenilmesi için sosyal çevre bileşeni olarak önemli bir paydaştır. Çünkü okulların en önemli sorumluluklarında biri de çocuklara demokratik değerleri kavratmaktır (UNICEF, 2013; Dağ, vd., 2015; Erbay, 2012; Karaman- Kepenekçi, 2003). Okullar sadece çocukların eğitim haklarını elde ettikleri kurumlar değil, aynı zamanda çocukların sahip oldukları hakların neler olduğunu öğrendikleri bir kurum olma özelliği de taşımaktadır. Okullarda çocuk haklarının uygulanması ve öğretilmesinden sorumlu temel kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmelerin çocuk hakları konusundaki bakış açısı ve tutumu; hem öğretmenin doğrudan çocuk haklarına yönelik konuları ele alarak bunları öğrenme süreçleriyle çocuklara aktarması hem de sınıf ortamında çocukların haklarını deneyimlemesi yoluyla sınıf iklimine yansiyarak çocukların kendi haklarını öğrenmelerine etki etmektedir (Osler ve Starkey, 1998; Gollob ve Krapf, 2007; Parker-Jenkins, 1999). Bu bakımdan çeşitli eğitim kademelerindeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma mevcut durumu görebilme açısından önem taşımaktadır.

Çocuk hakları konusunda gerçekleştirilen mevcut çalışmalar incelendiğinde; çocukların kendi hakları ile ilgili algılarını inceleyen çalışmalara (Akengin, 2008; Ersoy, 2011; Gültekin, Gürdoğan-Bayır ve Balbağ, 2016); farklı aile yapılarına sahip ailelerin çocuk hakları konusundaki görüşlerini farklı değişkenler açısından inceleyen çalışmalara (Yurtsever-Kılıçgün ve Oktay, 2013; Dinç, 2015; Kızılırmak ve Ersoy, 2015; Genç ve Güner, 2016); öğretmen adaylarının çocuk hakları ve öğretimi ile ilgili görüşlerini ve çalışmalarını inceleyen çalışmalara (Neslitürk ve Ersoy, 2007; Karaman-Kepebekçi ve Baydık, 2009; Kaya, 2011; Kutluca-Canbulat ve Argon, 2012; Bilir-Seyhan ve Arslan-Cansever, 2015); yazılı basın ürünlerinin (Tutar, 2014) ve programların (Özdemir-Uluç, 2008; Uçuş, 2009) çocuk hakları açısından incelendiği, karşılaştırıldığı (Merey, 2012) çalışmalara rastlanılmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların (Özyıldırım, 2007; Fazlıoğlu, 2007; Gömlüksiz, vd., 2008; Kop ve Tuncel, 2010; Akman ve Ertürk, 2011; Deb ve Mathews, 2012; Nayır ve Karaman-Kepebekçi, 2011; Kor, 2013; Peker, 2012; Uçuş ve Şahin, 2012; Koran, 2015; Ateş, 2015 Şallı, 2017) ise belirli bir bransa sahip öğretmenlerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Farklı yaş gruplarıyla çalışan ve farklı branşlardan mezun olan öğretmenlerin çalışma grubunu oluşturduğu bu kadar geniş veri kitlesinin olduğu bir çalışmaya rastlanmaması bu çalışmanın ortaya konulmasındaki en önemli gerekçe olmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen veriler çocuklara uygulanan programların oluşturulmasında ve öğretmenlerin seminer programlarında kullanılmasının yanı sıra yapılan bu araştırmanın sonuçları ilkökul ve ortaokul bünyesinde görev yapan öğretmenlerin çocukların sahip oldukları haklar konusunda ne kadar bilgi sahibi oldukları ve bu haklara ne kadar önem verdikleri konusunda bilgi elde edilmesini sağlayacaktır.

Amaç

Okul öncesi, ilkökul ve ortaokul bünyesinde görev yapan öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin çocukların sahip oldukları haklara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin çocukların kullanamadıkları haklara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin çocukların haklarını kullanması için gözetilen durumlar ve gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma Modeli

Gerçekleştirilen nitel çalışmanın deseni, yorumlayıcı araştırma desendir. Bu desende tek bir gerçeğin farklı bireyler tarafından yorumlanarak nasıl anlamlandırıldığı ve yapılandırıldığını ortaya koyma durumu söz konusudur (Merriam, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem seçimlerinden faydalanılmıştır. Okul öncesi dönemden lise dönemine kadar farklı yaş gruplarındaki çocuklarla çalışan, farklı branşlara sahip ve mesleki deneyimleri 1-25 yıl arası değişen öğretmenlerden seçilerek maksimum çeşitlilik örnekleme gidilmiş ve katılımcılara ulaşmada kartopu örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır (Patton, 2014). Katılımcılara ait özellikler Tablo.1’de gösterilmiştir.

Tablo-1. Öğretmenlere Ait Özellikler

Özellik	f	%	Özellik	f	%
Cinsiyet			Branş		
Kadın	34	51.1	Okul Öncesi Öğretmeni	8	12.5
Erkek	30	46.9	Sınıf Öğretmeni	7	10.9
Yaş			Sosyal Bilgiler Öğretmeni	5	7.8
21-25	9	14.0	Fen Bilgisi Öğretmeni	5	7.8
26-30	17	26.5	Matematik Öğretmeni	6	9.3
31-35	16	25.0	Türkçe Öğretmeni	7	10.9
36-40	12	18.7	Resim Öğretmeni	3	4.6
40 ve Üzeri	10	15.6	Müzik Öğretmeni	3	4.6
Öğretmenlikteki Deneyim Yılı			Beden Eğitimi Öğretmeni	4	6.2
1-5 Yıl	13	20.3	İngilizce Öğretmeni	6	9.3
6-10 Yıl	21	32.8	Rehber Öğretmen	4	6.2
10-15 Yıl	19	29.6	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6	9.3
15-25 Yıl	11	17.1			
			Toplam	64	100

Verilerin toplanması

Çalışma verilerinin toplanmasında, öğretmenlerle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler sırasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Bu görüşmelerin tercih edilmesinin en önemli sebebi, sabit cevaplamaların ötesine geçilerek konuyla ilgili ayrıntılara inilmesine olanak tanınması ve süreci daha esnek hale getirmesidir (Büyüköztürk, vd., 2008). Görüşme formu oluşturulurken içeriğinde yer alan sorular ile ilgili alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların belirttikleri görüşler ışığında sorular üzerinde gerekli düzeltmeler ve eklemelerin yapılmasının ardından farklı branşlara sahip öğretmenler ile pilot görüşme yapılmıştır, bazı soru maddelerinde gerekli görülen düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Görüşmeler 15 Mayıs-9 Haziran 2017 tarihleri arasında hazırlanan görüşme soruları çerçevesinde birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika aralığında gerçekleşmiş olup katılımcıların bilgisi dâhilinde ses kayıt cihazından faydalanılmıştır. Araştırmada veri toplama sürecine veriler tekrarlanmaya başladığında son verilmiştir. Öğretmenlerle görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir;

1. Hak nedir?
2. Çocukların sahip oldukları haklar nelerdir?
3. Bir yetişkinin sahip olup çocuğun sahip olamadığı hak veya haklar var mıdır? Varsa hangileridir? Sebebi nedir?
4. Çocukların en çok hangi haklarını kullanmada zorluk yaşadığını düşünüyorsunuz? Nedeni nedir?
5. Bir çocuğun sahip olduğu hakları kendisine vermek için sizin uygulamalarınızda dikkat ettiğiniz durumlar var mı? Varsa bunlar nelerdir?
6. Bir çocuğa sahip olduğu haklar nasıl öğretilebilir?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde tutarlılıkların ve anlamın belirlenmesine yönelik olarak tekrar eden anlamların ve verilerin belirlenmesi esaslıdır (Patton; 2014). Araştırma verilerinin analizinde ilk olarak görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından yazılı dokümanlar

haline getirilmiştir. Ardından veriler birinci araştırmacı tarafından kodlanmış ve oluşan kodlar ortak özellikleri dikkate alınarak kategorize edilmiştir. Kategorilerin adlandırılmasında Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan çocukların temel haklarına ilişkin alan yazında var olan sınıflandırmadan yararlanılmıştır. Ayrıca araştırma verilerinin analizinde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin parantez içerisinde sırasıyla branşları, yaşları ve mesleki deneyim yılları belirtilmiştir.

Etik ve İnanırcılık

Analiz sırasında ulaşılan farklı bakış açılarının belirlenmesi (Creswell, 2014) ve farklılık olması durumunda farklılığın giderilerek güvenilirliğin sağlanması (Miles ve Huberman, 2015) etik açıdan gerekli bir durumdur. Güvenilirlikle ilgili olarak tüm görüşmeler araştırmacılardan biri tarafından yapılarak katılımcıların her birine aynı soruların aynı biçimde sorulması ve farklı katılımcıların aynı soruları farklı şekillerde anlamlandırmasının önüne geçilmiştir (Türnüklü, 2000). Ayrıca yazılı hale getirilen veriler ilk olarak birinci araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlanan veriler tekrar ikinci araştırmacı tarafından da incelenmiş ve katılıyorum/katılmıyorum biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Daha sonrasında kodlamalardaki görüş birliği ve ayrılıkları karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülü [Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] kullanılmış ve güvenilirlik %84 olarak bulunmuştur. %70 veya daha üzeri güvenilirlik için yeterli görüldüğünden yapılan kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Çalışmanın inandırıcılık artırmada farklı branş ve tecrübe yılına sahip öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek katılımcı çeşitliliğine yer verilmiş ve kapsam genişletilmeye çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak için de gerekli önlemler alınmış ve gönüllülük ilkesi ön planda tutulmuştur. Bununla birlikte katılımcılar için rumuz isimler kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular; Çocukların sahip oldukları haklar, çocukların kullanamadıkları haklar, çocukların haklarını kullanması için gözetilen durumlar ve gerçekleştirilen uygulamalar olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Çocukların Sahip Oldukları Haklara İlişkin Görüşler

Öğretmen görüşlerine göre çocukların sahip oldukları haklara ilişkin bulgular elde edilen kodlar sonucunda dört kategoride toplanmış olup Tablo.2’de sunulmuştur.

Tablo.2- Öğretmen Görüşlerine Göre Çocukların Sahip Oldukları Haklara İlişkin Bulgular

Çocuk Hakları Türleri	Çocuk Hakları	Sayı
Yaşamsal Haklar	Barınma Beslenme Sağlık Giyinme Temiz çevre	64
Gelişme Hakları	Dinlenme Oyun Eğitim Sevgi-İlgi Görme Eşitlik-Ayırım gözetmeme	60
Korunma Hakları	Çocuk işçiliğinden koruma İhmal ve İstismardan korunma Şiddetten korunma Savaş-terör olaylarından korunma	48
Katılım Hakları	Kendi yaşamıyla ilgili karar alabilme Fikirlerini belirtebilme	18

Çocukların sahip oldukları haklara ilişkin olarak öğretmenlerin tamamı tarafından ifade edilen haklar; barınma, beslenme, sağlık, giyinme ve temiz bir çevrede yaşama gibi temel yaşamsal haklar olmuştur. Ayşe Öğretmen (Sınıf Öğret.-32-9) çocukların yaşamsal haklarına yönelik; «Her çocuğun beslenme, barınma, yaşama, giyinme, sağlık gibi temel hakları vardır. Reşit olana kadar ailesinin yanında veya bir devlet kurumunda bu temel hakların ona sağlanması bir zorunluluktur ve yasalarla koruma altına alınmıştır» ifadelerini kullanmıştır.

Yalnızca 4 öğretmenin değinmediği dinlenme, oyun, eğitim, sevgi-ilgi görme, eşitlik-ayırım gözetmeme gibi gelişme hakları öğretmen ifadelerinde yaşamsal haklardan sonra en fazla değinilen kategori olmuştur. Çocukların

gelişme haklarına değinen Fatih öğretmenin (Matematik Öğret.-29-5) dile getirdiği ifadeler şöyledir; « ...Eğitim faaliyetlerinden her çocuğun eşit şekilde ücretsiz olarak yararlanma hakkı vardır. Yaşa ve gelişim düzeylerine göre bu eğitim faaliyetleri bazen oyun bazen planlı etkinlikler aracılığıyla verilebilir. Çocuğun akademik becerilerini yükseltmek için oyun oynama hakları göz ardı edilmemeli. Çünkü çocuğun en önemli haklarından biri de oyun oynama hakkıdır.»

Çocuk işçiliği, çocuk ihmal ve istismarı, şiddet, savaş ve terör olayları gibi çocukların korunması gereken durumlardan bahseden öğretmenler grup içerisinde yine azımsanmayacak çoğunlukta. Korunma hakkı üzerinde daha fazla duran Ahmet Öğretmen (Fen bilgisi Öğret.-35-12) bu konuya yönelik olarak; «Dünyadaki tüm çocukların sahip olduğu Avrupa Birliği tarafından belirlenmiş çocukları her türlü istismardan, tacizden, şiddetten hatta gerektiğinde anne babasından dahi korumayı amaçlayan kriterlerdir...» şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından çocukların var olan hakları konusunda en az değinilen ve daha çok genç öğretmenler tarafından değinilen kategori; çocukların katılım hakkı olmuştur. Çok az sayıda öğretmenin değindiği katılım hakkından bahseden katılımcılardan biri olan Arzu Öğretmen (İngilizce Öğret.-26-2) «...Her ne kadar çocukların daha çok temel haklarına dikkat çekiliyor olsa da ben çocukların kendi fikirlerini açıkça ortaya koymaları, kendi seçimlerini yapabilme durumlarının da en önemli haklarından biri olduğunu düşünüyorum...» ifadelerini kullanmıştır.

Çocukların Kullanamadıkları Haklara İlişkin Görüşler

Öğretmen görüşlerine göre çocukların kullanmadığı haklara yönelik çıkarılan kodlar yine dört kategoride toplanmış ve Tablo.3'de sunulmuştur.

Tablo.3- Öğretmen Görüşlerine Göre Çocukların Kullanamadıkları Haklara İlişkin Bulgular

Çocuk Hakları Türleri	Çocuk Hakları	Sayı
Yaşamsal Haklar	Yaşama Sağlık Barınma Güvenlik	17
Gelişme Hakları	Sevgi-İlgi Görme Eğitim Eşitlik Oyun Dinlenme	42
Korunma Hakları	İhmal edilme İstismara uğrama Şiddetten korunma	53
Katılım Hakları	Fikirlerini belirtebilme Kendi yaşamıyla ilgili karar alabilme	21

Öğretmenler çocukların sahip oldukları haklar konusunda en çok yaşamsal haklara değinirken bu kategori kullanamadıkları haklar konusunda en az değinilen kategori olmuştur. Bu durum öğretmenlerin çoğunluğunun çocukların yaşamsal haklarına ulaşabildikleri düşüncesine sahip olduklarını göstermektedir. Çocukların kullanamadıkları yaşamsal haklara dikkat çeken Buket Öğretmen (Resim Öğret.-31-5)'nin bu konudaki ifadeleri «Açıkçası tüm haklarını yaşamada zorluk çektiklerini düşünüyorum. Dünyanın farklı yerlerinde farklı gerçeklerle çocukların hakları ihmal ediliyor... Sırf güçlü ülkelerin daha güçlü olmak emelleri için en çokta çocukların yaşama hakları elinden alınıyor. Zaten bu hakkı olmadan çocuğun diğer haklarını kullanması mümkün değil» şeklindedir.

Çocukların gelişme haklarını kullanamadıkları yönünde ifadeler ortaya koyan öğretmenlerin sayısı azımsanmayacak oradadır. Bu öğretmenler özellikle çocukların oyun ve eğlence haklarının ellerinden alındığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu duruma yönelik olarak Mukaddes Öğretmen (Türkçe Öğret.-41-18) şu ifadeleri kullanmıştır; «Çocukların en çok oyun haklarını yaşama ve çocukluklarını eğlenerek geçirme konusunda sıkıntı çektiklerini düşünüyorum. Kırsal yerleşelerde birçok çocuğun tarlada çalışmak zorunda olması, küçük yaştaki kız ço-

cuklarının zorla evliliklere sürüklenmesi, şehirlerde ise kalabalık ailelerde geçim sıkıntısından dolayı çocukların sokakta çalışmak zorunda kalmaları ya da anne babanın çok yoğun çalışması ve ilgisizliği sebebiyle çocuğun elektronik araçlara bağımlı hale gelmesi, sokakların eskisi kadar güvenli olmaması nedeniyle çocukların eve bağımlı kalması gibi durumlar oyun haklarını yeteri kadar kullanamamalarına çocukluklarını yaşayamamalarına sebep oluyor.»

Öğretmenlerin çocukların kullanamadıkları hakları konusunda en çok görüş bildirdikleri kategori; korunma haklarına yöneliktir. Öğretmenler sıklıkla çocukların uğradığı ihmal, istismar ve şiddet durumlarından bahsetmişlerdir. Korunma haklarının ihmale uğradığını düşünen öğretmenlerden biri olan Berna Öğretmen (Müzik Öğret.-29-4) «...Günümüzde çocukların en çok ihmal edilen haklarının istismara ve tecavüze uğrama olduğunu düşünüyorum. Her gün günde ortalama 2 çocuğun istismara uğradığını okumuştum. Bu konuda devletin yaptırımlarını ağırlaştırması ve anne babalarında daha bilinçli hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.» ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenler çocukların sahip oldukları haklara yönelik görüşlerinde olduğu gibi kullanamadıkları haklar konusunda da katılım hakkı kategorisine ilişkin ifadelerle çok fazla yer vermemişlerdir. Bu durum bizi öğretmenlerin çocukların katılım hakkı konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları düşüncesine götürmüştür. Filiz Öğretmen (Sosyal Bilgiler Öğret.-27-5) çocukların katılım haklarını kullanamadıkları konusunda görüş bildiren az sayıdaki öğretmenden biridir ve kullandığı ifadeler bu konuya yönelik oluşan algımızı destekler niteliktedir; «...Çocukların düşüncelerini özgürce ifade edebildiklerini düşünmüyorum. Bu konuda yetişkinlerin çocuklar üzerinde psikolojik baskısının yoğun olduğu durumlarla sık sık karşılaşıyorum. Bazen biz öğretmenler bile farkında olmadan bunu yapabiliyoruz.»

Çocukların Haklarını Kullanması İçin Gözetilen Durumlar ve Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin çocuklara haklarını vermesi konusunda gözettikleri durumlar ve gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik ifadeleri belirlenen dört kategoride toplanmış ve Tablo.4'te gösterilmiştir.

Tablo.4- Çocukların Haklarını Kullanması İçin Gözetilen Durumlar ve Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Bulgular

Çocuk Hakları türleri	Gerçekleştirilen Uygulamalar	Sayı
Yaşamsal Haklara Yönelik	Haklarını kullanmaları için fırsat tanıma (Beslenme, Dinlenme) Oyun-Drama-Hikâye etkinliklerinden yararlanma Ev ziyaretleri	29
Gelişme Haklarına Yönelik	Fırsatlardan eşit şekilde yararlanmalarına olanak tanıma Bireysel farklılıkları dikkate alma Gerekli materyallere ulaşma olanağı sunma Aileleri bilinçlendirme Oyun-Drama-Hikâye etkinliklerinden yararlanma Belirli gün ve haftalar aracılığıyla	37
Korunma Haklarına Yönelik	Ceza-baskı uygulamama İhmal-istismar durumları hakkında bilinçlendirme Oyun-Drama-Hikâye etkinliklerinden yararlanma Eğitsel videolar	53
Katılım Haklarına Yönelik	Çocuğun görüşünü alma Kendini ifade etmesine olanak tanıma Rol model olma Sınıf içi kurallar aracılığıyla	32

Çocukların yaşamsal haklarına yönelik uygulamalarından bahseden 29 öğretmenin ifadeleri; çocukların ders arası beslenme saatlerine riayet ettikleri ve teneffüsleri dinlenerek geçirmelerine olanak tanıdıkları durumların yanı sıra çocukları ve aileleri bilgilendirici olarak düzenledikleri çalışmalarından oluşmaktadır. Fuat Öğretmen (Rehber Öğret.-32-7) «...Bir eğitimci olarak öğrenciler adına muhakkak yapmam gereken ödevlerim var. Bunlardan en önemlisi beslenme, barınma, sağlıklı yaşama gibi temel haklarından mahrum bırakılan çocukları tespit edip gerekli merciler aracılığıyla çocuğa destek sağlamak. Bunun için diğer öğretmen arkadaşlarımla da iletişim halindeyim ve elimden gelen desteği sağlamaktayım... Ayrıca çocuklara haklarını öğretme konusunda da zaman zaman seminerler düzenliyorum.» diyerek bu konudaki faaliyetlerinden söz etmiştir.

Öğretmenler çocukların gelişme haklarına yönelik gözettileri durumlarından bahsederken; çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alırken bir yandan da gerekli materyallere ulaşmaları ve eşit koşullara sahip olmalarını sağladıklarına değinmişlerdir. Bu konuda gerçekleştirilen uygulamalarda ise belirli gün ve haftaların aracılığıyla oyun, hikâye, drama etkinliklerinin kullanıldığından söz edilmiştir. Sema Öğretmen (Okul öncesi Öğret.-28-4) bu haklara yönelik şu ifadeleri kullanmıştır; «*Oyun temelli etkinlikler planlayarak gelişimlerine uygun bir planlama yapmaya özen gösteriyorum... Ayrıca sınıftaki tüm çocukların hem materyallerden hem de etkinliklerden eşit biçimde yararlanmasına olanak tanıyorum... Ailelerin tablet bilgisayar kullanımına sınırlama getirmemesiyle çocuklar bunlara bağımlı hale geliyor ve bu yüzden onların doğal gelişimlerine destek sağlamak için daha fazla oyun oynamalarına ve sosyalleşmelerine fırsat veriyorum.*»

Çocukların hakları konusunda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uygulamalar ve gözetilen durumların daha çok çocukların korunma haklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu haklara değinen öğretmenler sınıf ortamlarında ceza-baskı davranışlarına yer vermedikleri ve çocukların kendilerini korumalarına yönelik yapması gerekenleri öğrettikleri uygulamalardan bahsetmişlerdir. Özlem Öğretmen (Sınıf Öğret.-29-6) «*Drama yöntemini veya eğitsel videolar kullanarak çocukların haklarını öğrenmesini sağlıyorum. Örneğin çocukların beden dokunulmazlığı ile ilgili olarak hint yapımı bir animasyon filmi var iyi dokunuş ile kötü dokunuşun ne olduğunu anlatan, her sene onu çocuklara izleterek bedenlerinin kendilerine ait olduğu ve korumaları gerektiği üzerinde mutlaka duruyorum.*» ifadelerini kullanarak çocukların korunma haklarına yönelik gerçekleştirdiği etkinliklerden bu şekilde söz etmiştir.

Çocukların sahip oldukları ve kullanamadıkları haklara ilişkin katılım hakkı kategorisine göre gözetilen durumlar ve gerçekleştirilen uygulamalar başlığında katılım hakkına öğretmenlerin daha fazla değindiği belirlenmiş ancak bu sayının yine de istenen düzeye ulaşmadığı görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenlerden ancak yarısının bahsettiği katılım haklarının ise çocukların görüşlerini aldıkları ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdıkları durumlardan ibaret olduğu ve uygulamaya yönelik anlamlı katılım çalışmalarının olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler katılım hakkının öğretilmesinde ise buna yönelik sınıf içi kurallar ve model olma çalışmalarından söz etmişlerdir. Ferhat Öğretmen (Din Kültürü Öğret.-29-4) katılım haklarına yönelik «...*Öğrencileri bunaltmadan kendi düşüncelerini açığa vurmaları için cesa-*

retlendiriyorum. Sordukları soruları cevapsız bırakmıyor ve anlattıkları şeyleri sabırla dinliyorum... Söz sahibi olması gerektiği durumlarda tercih hakkı sunuyor ve kendi seçimlerini yapmalarına olanak tanıyorum.» ifadeleri ile sunduğu katılım hakkının da belirli sınırlamalar içerdiğini ortaya koymuştur.

TARTIŞMA

Çalışma sonucunda öğretmenlerin çocukların haklarına ilişkin ifadelerinde daha çok yaşamsal, koruyucu ve gelişme haklarına yer verdikleri görülürken; katılım haklarından yeteri kadar bahsetmemiş olmaları bu konuda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları düşüncesini akla getirmiştir. Araştırmada öğretmenler ile yapılan görüşmelerde; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “Çocuk Haklarını” ve “Çocuk Hakları Sözleşmesini” tam olarak bilmedikleri, sınıfta ve okul ortamında doğrudan çalışmalar yapmadıkları ve ders programlarında ele alındığı kadarıyla yer vermekte oldukları saptanmıştır. Ders programlarının ise bu konuda yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Ersoy (2011)’un ilköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler daha çok eğitim, oyun ve eğlenme haklarından söz ederken; saygı görme, eşit davranılma, ilgi ve yeteneklerin gelişimi, düşüncelerini açıklama ve kendini ilgilendiren kararlara katılma gibi haklarından daha az söz etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu haklarını öncelikli olarak okuldan, daha sonra da ailelerinden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde ettiğimiz sonuç ile bu çalışmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerin haklarını daha çok okul ortamında öğrenmeleri ve katılım haklarından haberdar olmamaları öğretmenlerinin katılım hakkına diğer haklar kadar değinmemiş olmaları ve uygulamalarında yer vermemesiyle bağdaştırılabilir. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 42. maddesi gereğince çocuk haklarının yetişkinler kadar çocuklar tarafından da öğrenilmesinin sağlanması gerekliliği üzerinde durur. Bir çocuğun haklarını öğrenmesindeki en önemli ortamlardan biri okul olmakla birlikte; buradaki etkili kişi ise öğretmenlerdir (Dağ, vd.,2015). Öğretmenlerin bu noktadaki rolü bu denli önemliken konuyla ilgili görüşlerinin yeterli olmayışı dikkat çekicidir.

Erbay (2012) Türkiye’de çocuk haklarını analiz etmek ve model önerisi geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği bir çalışmada, çocuğun katılım hakkının, çocukla ilgili her süreçte temel dayanaklardan biri olması gerektiğini vurgu-

lamıştır. Bununla birlikte bir diğer çalışmada ise (Erbay, 2013) okullarda çocuk katılımının görünürde önemsendiği, hatta derslerde çocukların görüşlerini ifade etmeleri yönünde teşvik edildiği ancak uygulamaya geçildiğinde çocukların okullarda yönetim süreçlerine etki edecek ve kararları değiştirecek bir şekilde katılım sağlayamadıkları yönünde görüş bildirmiştir. Gerçekleştirilen çalışma da elde edilen en önemli bulgulardan bir diğeri çocukların katılım hakkının diğer haklara oranla öğretmenler tarafından daha az ifade edilmiş olmasının yanı sıra ifade edilen katılım haklarına yönelik durumlarında incelendiğinde Erbay (2013)'ın çalışmasında olduğu gibi uygulamalı bir katılım olmadığının belirlenmesidir. Öğretmenlerin çocukların haklarına ilişkin gözettiği durumlar ve gerçekleştirdiği uygulamalar incelendiğinde bunların birçoğunun öğretmen merkezli etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Hâlbuki Güven, Aktaş ve Sever (2013) demokrasi eğitimini amaçlayan çalışmada öğrencilerin proje sürecini yürütme durumlarının onların kendi haklarını öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenlerin çocuk haklarının benimsetilmesi hususunda gerçekleştirdiği uygulamaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin çocukların katılımına sınıf ortamındaki uygulamalarda yeteri kadar yer vermemelerinin temel nedenlerinden biri bir önceki paragrafta değinildiği üzere bu haklara yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmamasından kaynaklanacağı gibi bir diğer neden Hart (2016)'ın belirttiği üzere; çocuklara katılım hakkının sunulmasıyla sınıf ortamının öğretmen merkezli yapıdan sorgulamaya dayalı bir yapıya dönüşmesi ve öğretmenin yanıtlarını bilmediği sorular soran çocuklarla ilgili kontrol kaybı yaşama endişesi olabilir.

Katılım hakkına yönelik dikkat çeken durumlardan bir diğeri, bu haklara yönelik ifadelerin genel itibarıyla mesleki kıdem yılı daha az olan öğretmenlere ait olmasıdır. Genç öğretmenlerin bilgilerinin taze olması, meslekte yeni olmanın sunduğu idealist bakış açısına daha fazla sahip çıkmaları ve kendilerini geliştirmeye daha yatkın olmaları sebebiyle son yıllarda daha fazla dikkat çekilen bir konu olan katılım hakkı konusunda bakış açılarını geliştirdikleri düşünülebilir. Uçuş ve Şahin (2012) benzer bir çalışmada kıdem yılı yüksek olan yönetici ve öğretmenlerin, çocukların kendi haklarını yeterince bildiklerini ve hatta bunu suistimal ederek kullandıklarını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Her iki sonuç birlikte ele alındığında; kıdemli öğretmenlerin kontrol kaybı yaşama korkusunun, çocukların katılım hakları konusundaki hassasiyetlerinde zamanla azalma meydana getirdiği düşünülmektedir.

Öğretmen ifadelerinin ve uygulamalarının çocukların daha çok korunma hakları üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Akman ve Ertürk (2011)'ün okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin ihmal ve istismar konularına ilgisiz oldukları belirlenmiştir. Çocukların ihmal ve istismar durumları çok eski yıllardan beri süregelmeyle birlikte öğretmenlerin ifadelerinin bu konu üzerinde artık daha fazla yoğunlaşmış olmalarının sebebi olarak, günümüzde bu olayların hem gerçekleştirilen projeler hem de medyanın etkisiyle daha fazla görünür hale gelmesiyle ilişkilendirilebilir. Dilsiz ve Mağden (2015) öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki bilgi düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin korunma haklarına yönelik bilgi düzeylerini artıracak eğitimlere katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın da bulguları göz önünde bulundurularak öğretmenlerin korunma haklarına yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çocukların kullanmadıkları haklara ilişkin üzerinde durdukları bir diğer konu çocukların oyun ve eğlenme haklarıdır. Oyun hakkı her ne kadar alan yazında gelişme hakları kapsamında yer alsada çocuğun en temel gereksinimlerinden biridir ve biri nevi yaşamsal haklar kapsamında da görülebilir (Tuğrul, 2015). Bazı çocukların oyun haklarını kullanması daha rahat olabilirken bazı çocuklar içinde buldukları koşullar gereği bu haktan mahrum kalmaktadır (Küçükali, 2015). Yaşamsal kaynaklara ulaşmanın önceliği sebebiyle çocukların çalışmak zorunda kalması, oyun alanlarının yetersiz oluşu, ailelerin akademik başarıya daha fazla önem vermesi ve teknolojik gelişmelerle birlikte oyun anlayışının yanlış anlaşılması gibi durumlar çocukların oyun haklarına ulaşmalarını zorlaştırmaktadır (Tuğrul ve Metin, 2006). Öğretmenlerin ifadelerinin bu konu üzerinde yoğunlaşmasının yanı sıra gözettikleri durumlar arasında çocuklara oyun oynamaları için fırsat sunduklarını belirtmeleri, çocukların oyun oynama haklarıyla ilgili görüşlerinin gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır.

Neslitürk ve Ersoy'un (2007) okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmada; öğretmen adaylarının çocuk hakları öğretiminde çoğunlukla drama, anadili ve oyun etkinliklerinden faydalanılabileceğini belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenler hakların öğretimine ilişkin olarak oyun, drama, Türkçe-dil etkinliklerinden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. İki çalışma-

nın ortak sonucu katılımcıların hakları çocukların zihinlerinde somutlaştırma çabalarına işaret etmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenler çocuklara haklarının öğretilmesinde uygun eğitsel videoların kullanılmasının da etkili olacağı görüşüne sıklıkla yer vermiştir. Teknolojik gelişmelerle birlikte eğitsel videoların öğrenme süreçlerine dahil edilmesi durumu da belirgin hale gelmiştir. Eğitsel videolar öğrenenin motivasyon sürecine olumlu katkı sağlamanın yanı sıra deneyim zenginliği sunması, öğrenme potansiyelini artırması ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi sebebiyle çocuklara öğretilecek konularda tercih edilebilecek bir öğretim yöntemidir (Bijnens, Vanbuel, Verstegen ve Young, 2006; Willmot, Bramhall, ve Radley, 2012). Bu bakımdan çocuk haklarının öğretiminde öğretmenlerin çağa uygun olarak gelişen öğretim tekniklerini işe koştukları söylenebilir. Öğretmenlerin uygulamalarına yönelik teorik olarak verdikleri örneklerin daha çok planlanmamış etkinlikler olması ise acaba çocuk hakların öğretimine ilişkin etkinlik uygulamaları pratik anlamda yeterli düzeyde mi sorusunu akla getirmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı çalışma sonucunda; öğretmenlerin çocukların yaşama, gelişme ve korunma hakları konusunda daha bilinçli oldukları görülürken, katılım hakkına yeteri kadar değinmedikleri ve çocuklarla olan yaşantılarına gerekli düzeyde dahil edemedikleri belirlenmiştir. Katılım hakkına değinen öğretmenlerin ise daha çok genç öğretmenler oldukları görülmüştür. Çocukların kullanamadıkları haklar konusundaki öğretmen görüşleri; genel itibarıyla çocukların korunma hakları ve gelişme haklarından oyun hakları üzerinde belirginleşmiştir. Öğretmenler çocuk haklarının öğretimine ilişkin yer verdikleri uygulamalardan bahsederken ise; çoğunlukla oyun, drama, Türkçe-dil etkinliklerinden ve eğitsel videolardan yararlandıklarına değinmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda getirilebilecek öneriler şunlar olabilir;

- Çocuklarla aktif çalışan her öğretmenin çocuk hakları konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olması için eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında çocuk hakları dersini zorunlu olarak almaları sağlanabilir.
- Mevcut öğretmenlerin katılım hakkı konusunda bilinçlendirilmesi ve uygulamalarında yer vermesi için çocuk hakları eğitiminde kullana-

bilecekleri hem kuramsal bilgi hem de uygulama örneklerini içeren yardımcı materyallerin geliştirilmesi ve öğretmenlere ulaştırılması gerçekleştirilebilir.

- Çocukların katılımını aktif kılan çocuk merkezli programlar geliştirilerek programa yerleştirilebilir.
- Programların yanı sıra çocuk haklarının ayrı bir ders olarak içeriğe dâhil edilmesi hem çocukların hem öğretmenlerin çocuk haklarını içselleştirmesinde etkili olabilir.
- Öğretmenler çocukların korunma ve oyun oynama haklarının gözetilmediğine değinmişlerdir. Bu konuyla ilgili gerekli önlemlerin alınmasında ilgili kuruluşların daha aktif çalışması sağlanabilir.
- Öğretmenler çocuk haklarına yönelik uygulamalarından bahsetmiştir ancak bu uygulamaların uygulanışı sırasında gözlem yapılmasına yönelik yeni bir araştırma gerçekleştirilerek uygulamaların niteliği daha net bir biçimde ortaya konabilir.

Kaynakça

- AKENGİN, H. (2008). A Comparative Study on Children's Perceptions of The Child Rights in The Turkish Community of Turkey and Northern Cyprus. *Education*, 129, 224-234.
- AKMAN B. ve Ertürk G. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Okul Öncesi Dönemde Çocuk Haklarının Öğretilmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Gülan A., Şirin M.R. ve Şirin C.M. (Ed.). 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-I. (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- AKYÜZ, E. (2000). Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- AKYÜZ, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Millî Eğitim Dergisi*, 151, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/151/akyuz.htm (02.02.2018).
- ATEŞ A. (2015). Yönetimsel Açından Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilgi Sahibi Olmalarının Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- AVCI, A. (2011). Çocuk Haklarının Medya Boyutu-Sözleşmeler ve Yasal Düzenlemeler. (Hızl: M. R. Şirin) Çocuk Hakları Ve Medya El Kitabı: Anne-Baba, Öğretmen ve Medya Çalışanları İçin (s. 89- 105). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- BIJNENS, M., Vanbuel, M., Verstegen, S. ve Young, C. (2006). Handbook on Digital Video and Audio in Education, Creating and Using Audio and Video Material for Educational Purposes, The VideoAktiv Project, UK.
- BİLİR-SEYHAN, G. ve Arslan-Cansever, B. (2015). Okulöncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış "Çocuk Hakları" Temalı Pano Uygulamaları (Pilot Çalışma). Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(3), 345-354.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- CRESWELL, J. W. (2014). Araştırma Deseni (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları). (Çvr. Edt. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- ÇILGA, İ. (2001). Demokrasi, İnsan Hakları Kültürü Ve Çocuk Hakları. Millî Eğitim Dergisi, 151, 69-73.
- ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME, (1989). URL: http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23a.html (08.03.2018).
- DAĞ, H., Doğan, M., Sazak, S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A. ve Arıca, V. (2015). Current Approach to Child Rights. Cukurova Medical Journal, 40(1), 1-5.
- DEB, S. ve Mathews, B. (2012). Children's rights in India: Parents' and teachers' attitudes, knowledge and perceptions. The International Journal of Children's Rights, 20(2), 241-264.
- DİLSİZ, H. ve Mağden, D. (2015). Öğretmenlerin Çocuk İstismar ve İhmal Konusunda Bilgi ve Risk Tanıma Düzeylerinin Tespit Edilmesi. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale". 11-13 Mayıs, Ankara. (Poster Bildiri).
- DİNÇ, B. (2015). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Eğitimi Konusundaki Görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3 (1), 7-25.
- DOEK, J. E. (2008). Citizen Child: A Struggle for Recognition. (Eds. J. Williams ve A. Invernizzi). Children and Citizenship (pp. XII-XVII). London: Sage.
- ERBAY, E. (2012). Türkiye'de Çocuk Haklarını Tanıtma, Yaygınlaştırma ve İzlemeye Yönelik Uygulamaların Eleştirel Analizi ve Bir Model Önerisi. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 23(2), 47-74.
- ERBAY, E. (2013). Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Bir Türkiye Değerlendirmesi. Journal of the Human and Social Science Researches, 2 (1), 38-54.

- ERSOY, A. F. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Algıları. İlköğretim Online, 10 (1), 20-39.
- FAZLIOĞLU, Z. (2007). Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan “Çocuk Hakları” Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- FRANKLIN, B. (1993). Çocuk hakları. (Çev: A. Türker). İstanbul: Ayrıntı.
- FRANKLIN, B. (2005). The New Handbook of Children’s Rights: Comparative Policy and Practice. London:Routledge.
- GENÇ, S. Z. ve Güner, F. (2016). Çocuk Hakları Bağlamında Medyaya İlişkin Aile Görüşleri (Çanakkale İli Örneği). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (2), 1-23.
- GOLLOB, R. ve Krapf, P. (2007). Exploring Children’s Rights - Nine Short Projects for Primary Level. Council of Europe Publishing.
- GÖMLEKSİZ, M., Kilimci, S., Vural, R. A., Demir, Ö., Koçoğlu-Meek, Ç. ve Erdal, E. (2008). Okul Bahçeleri Mercek Altında: Şiddet ve Çocuk Hakları Üzerine Nitel Bir Çalışma. İlköğretim Online, 7(2), 273-287.
- GÖZ, N. L. ve Demir, M. (2014). Çocuk ve Kadın. 2. Baskı (Editörler: İ. Acun, B. Tarman ve E. Dinç). İnternet Destekli Etkin İnsan Hakları Demokrasi Ve Vatandaşlık Eğitimi (35-53). Ankara: Pegem Akademi.
- GÜLTEKİN, M., Gürdoğan-Bayır, Ö. ve Balbağ, N. L. (2016). Haklarımız Var: Çocukların Gözünden Çocuk Hakları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (24), 971-1005.
- GÜVEN, M., Aktaş, B. Ç. ve Sever, D. (2013). Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının ve Kazanımlarının Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 46, 12, 1-23.
- LANSDOWN, G.(2001). Promoting Children’s Participation in Democratic Decision Making. Italy: UNICEF Innocenti Insight.
- HART, R. A. (2015). Çocukların Katılımı. (Çvr. T. Şener-Kılınc). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- HODGKIN, R. ve Newell, P. (1998). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı, (Çeviri), Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu.
- HOWE, R. B. ve Covell, K. (2005). Empowering Children: Children’s Rights Education as a Pathway to Citizenship. London: University of Toronto Press.
- KARAMAN-KEPENEKÇİ, Y. (2000). İnsan Hakları Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- KARAMAN-KEPENEKÇİ, Y.(2003). Demokratik Okul, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11, 44 – 54.
- KARAMAN-KEPENEKÇİ, Y. ve Baydık, B. (2009). Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42 (1), 329-350.
- KAYA, S. Ö. (2011). Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- KIZILIRMAK, K. ve Ersoy, Ö. A. (2015). İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Annelerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ankara Örnekleme), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Fakültesi Dergisi, 1, 523-541.
- KOP Y. ve Tuncel G. (2010). Children's Rights Perceptions of Social Studies Teachers. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 6(1), 106-124.
- KOR, K. (2013). Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- KORAN, N. (2015). Öğretmenlere Yönelik Çocuk Hakları Ve Hak İhlalleri Eğitiminin Değerlendirilmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma, Hacettepe University of Health Sciences 1. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale" Ankara.
- KUTLUCA-CANBULAT, A. ve Argon, T. (2012). Instructors' and Teacher Candidates' Views on Children's Rights. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 283 – 288.
- KÜÇÜKALİ, A. (2015). Çocukların Oyun Oynama Hakkı Ve Değişen Oyun Kültürü. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (1), 1-14.
- MEREY, Z. (2012). Children Rights in Social Studies Curricula in Elementary Education: A Comparative Study. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4): 3273-3284.
- MERRIAM, S. B. (2015). Nitel Araştırma. (Çvr. Edt. S. Turan). Ankara:Nobel Akademi Yayıncılık.
- MILES, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel Veri Analizi. (Çvr. Edt. S. Akbaba ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- NAYIR F. ve Karaman Kepenekçi Y. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları. İlköğretim Online. 10(1), 160-168

- NESLİTÜRK, S. ve Ersoy A. F. (2007). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 245-257.
- OSLER, A. ve Starkey, H. (1998). Children's Rights and Citizenship: Some Implications for the Management of Schools. *International Journal of Children's Rights*, 6(3), 313-333.
- ÖZDEMİR-ULUÇ, F. (2008). İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZYILDIRIM T. (2007). Ankara İli İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Katılım Hakkını Kullanma Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PARKER-JENKINS, M. (1999). *Sparing the Rod: Schools, Discipline and Children Rights*, London:Trentham Books
- PATTON, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (Çvr. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- PEKER, R. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- PETERSON-BADALI, M. ve Ruck, M. D. (2008). Studying Children's Perspectives on Self Determination and Nurturance Rights: Issues and Challenges. *Journal of Social Issues*, 64(4), 749-769.
- ŞALLI D. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları ile İlgili Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 80-87.
- TUĞRUL, B. (2015). Oyunun Gücü. (Edt. A. B. Aksoy). "Okul Öncesi Eğitimde Oyun". Hedef Yayıncılık, Ankara.
- TUĞRUL, B. ve Metin Ö. (2006) Çocukların Oyun Oynama Hakkı. 3.Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi & 3.Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongre Kitabı (6-8 Kasım-İstanbul).
- TUTAR, C. (2014). Yazılı Basında Çocuk Haklarının Temsili: Hürriyet, Cumhuriyet, Sabah Ve Zaman Gazeteleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma. *Journal of Yaşar University*, 2014 9(34) 5760-5786.
- TÜRNÜKLÜ, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.

- UÇUŞ, Ş. (2009). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşme'ye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- UÇUŞ, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Yönelik Öğretmenlerin Ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (1), 25-41.
- UNICEF. (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme. Unicef, Türkiye . https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html (20.03.2018)
- UNICEF, (2013). Çocuk Refahı Belgesi. Kalkınma Bakanlığı ve UNICEF Türkiye Temsilciliği.
- WILLMOT, P., Bramhall, M., Radley, K. (2012) Using Digital Video Reporting to Inspire and Engage Students. <http://www.raeng.org.uk/publications/other/using-digital-video-reporting> (14.03.2018)
- YURTSEVER-KILIÇGÜN, M. ve Oktay, A. (2013). Effect of Socio-Economic Situation on Attitudes of Parents for Children's Rights. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 4, 20-31.

ÜSTÜN ZEKÂLI OLMAK

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nagihan TANIK ÖNAL¹, Uğur BÜYÜK²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, nagihanta@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5926-521X.

2 Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ugurboyuk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6830-8349.

Geliş Tarihi: 10.03.2020 Kabul Tarihi: 06.08.2020

Öz: Bu araştırmada; üstün zekâlı öğrencilerin üstün zekâlı olmayan akranlarından farklı yönleri, üstün zekâlı olmanın üstünlerin hayatlarına etkisi ve üstün zekâlı olarak tanınmak ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilen araştırmaya on üstün zekâlı öğrenci, yedi veli ve Bilim Sanat Merkezi'nde görev yapan iki öğretmen katılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar; üstün zekâlı öğrencilerin üstün zekâlı olmayan akranlarından öğrenme hızı, üst düzey düşünme becerisi, olgun ve esprili kişilikleri ile ve erken gelişim özellikleri gösterme yönleri ile ayrıldıklarını göstermektedir. Öğretmenlerine göre ise katılımcılar yoğun bir stres ve başarı baskısı yaşamaktadır. Buna paralel şekilde üstünler bu şekilde etiketlenmekten memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre üstün zekâlı öğrencilerin çevrelerindeki bireylerde üstün zekâlı öğrencilerle ilgili yanlış inanışların değiştirilmesine yönelik önlemler alınması gibi öneriler getirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün zekâlı çocuklar, veli, öğretmen, görüş, fenomenoloji

TO BE A GIFTED CHILD

Abstract:

In this study; different aspects of gifted students from their non-gifted peers, the effect of being gifted on the lives of gifted and their opinions about being diagnosed as gifted were examined. Ten gifted students, seven parents, and two teachers working in the Science and Art Center participated in the research, which was carried out with the phenomenology pattern of qualitative research method. Data collected through semi-structured interviews with participants were analyzed by content analysis. The results show that gifted students differ from their non-gifted peers in terms of learning speed, high level thinking skills, mature and humorous personalities, and aspects of early development. According to their teachers, the participants experience intense stress and success pressure. In parallel, the gifted children stated that they are not satisfied with being labeled in this way. According to these results, suggestions such as taking measures to change the false beliefs about gifted students in individuals around the gifted students can be made.

Keywords: Gifted children, parents, teacher, opinion, phenomenology

Giriş

Ülkeler için yerüstü hazinesi ya da hediye olarak verilmiş çocuklar (gifted children) olarak adlandırılan üstün zekâlı çocuklar ülkeler için çok kıymetli değerlerdir. Kuşku yok ki bu pırlıtlı beyinlerin mümkün olan en küçük yaşta tespit edilmeleri, tanınmaları ve 'özel' olarak yetiştirilmeleri ülkelerin gelişmesine oldukça katkı sağlayacaktır. Bu özel eğitim, üstün zekâlı çocuklara tanınan bir ayrıcalık değil zaten onların haklarıdır. Clark (1997) da bu noktaya temas ederek üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim almaları sonucunda bu öğrencilerin icatlar ve keşifler yaparak insanlığa hizmet edeceklerini, insanlığın sorunlarına akla uygun çözümler getirebileceklerini ve bilim, sanat gibi alanlarda önemli gelişmeler yaşanacağını belirtmiştir. Bu

durumun anlaşılmasıyla özellikle son yıllarda üstün zekâlı bireylerin eğitimleri ile ilgili çalışmalar pek çok ülkede ivme kazanmıştır.

Bu bağlamda ülkemizde de özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimini sağlamak adına Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve özel eğitime ihtiyaç duyan engel grupları ve üstün zekâlılar için ayrı şubeler oluşturulmuştur (Dönmez, 2004). Bu kapsamda üstün zekâlı çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak maksadıyla Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmıştır. Üstün zekâlı öğrenciler bu merkezlerde kendilerine özgü özellikleri doğrultusunda eğitim almaları hedeflenmektedir. Bu durumda ülkemizdeki BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde önemli bir pozisyonda oldukları ifade edilebilir. Öğretmenler öncelikli olarak üstün zekâlılık konusunda bilgi sahibi olmalı ve öğrencileri iyi tanımalıdır. Bu durum üstün zekâlılar için verilen eğitimin başarısını artıracaktır. Benzer şekilde MEB (2006) öğretmenlerin, öğrencilerinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimlerine ait seviyelerini, öğrenme şekillerini, güçlü ve zayıf yönlerini ayrıca ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin üstün zekâlı öğrenciler ile ilgili bilgi birikimlerinin tatmin edici düzeyde olmadığı görülmektedir (Gökdeire, Küçük & Çepni, 2003; İnan, Bayındır & Demir, 2009; Kontaş, 2009; Şahin, 2011).

Üstün zekâlı çocukların eğitimi noktasında öğretmenler kadar önemli bir diğer bileşen de çocukların aileleridir. Ailelerin çocuklarını doğdukları andan itibaren gözlemleyerek onlarla her an iç içe olmaları sebebiyle çocuklarını çok iyi tanıdıkları ve çocuklarının eğitimleri sürecinde yaşadıklarının yakın takipçisi oldukları dikkate alınarak üstün zekâlı çocukların hayatlarında anahtar bir rol oynadıkları ifade edilebilir. Çocukların ilk öğretmenleri olan anne ve babaların çocuklarının gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları, onların çocuklarından beklentilerini ve çocukları ile iletişimlerini etkilemesi açısından oldukça önemlidir (İşmen Gazioğlu, 2011). Bu sebeple üstün zekâlı bir çocuğun anne ve babası olmak ayrı bir dikkat gerektirir. Çocukların üstün yeteneklerini fark etmek ve bu yetenekleri geliştirmek noktasında aileler öncelikli ve önemli bir pozisyonadadır. Öte yandan maalesef ki aileler üstün zekâlı çocukların karakteristik özelliklerini tam olarak bilememekte ve ne yapmaları gerektiği konusunda çeşitli sıkıntılar yaşamaktadırlar (Moon, 2004). Bu da

son derece tehlikeli bir durum olup üstün zekâlı çocukların potansiyellerini sergileme imkânı bulamamalarına, çatışma ve kararsızlık gibi olumsuz özelliklere sürüklenmelerine, endişe içinde olmalarına sebebiyet verebilmektedir (Campbell, 1996). Nitekim Tyler-Wood (2000) üstün zekâlı çocukların eğitimi sürecinde çocuklara en iyi koşulların sunulmasıyla ilgili ailelerin sürece dâhil olması gerektiği noktasında bir görüş birliğine varıldığını ifade eder.

Peki üstün zekâlı çocukların eğitimine nereden başlamak gerekir? Öncelikle elbette üstün zekâlı çocukların özelliklerinin iyi bilinmesinden, üstün zekâlı olmayan akranlarından farklılıklarının farkında olunmasından ve doğru bir tanılama sürecinden başlamak gerekir. Bununla birlikte üstün zekâlı tanısı konulan bireylerin üstün zekâlı olmaya ilişkin algıları ve bu tanılamasının onlara getirdikleri (ya da götürdükleri) gibi noktalar üzerinde önemle durulması gereken durumlardır. Nitekim IV. Ulusal Çocuk Kongresi'nde gerçekleştirilen Özel Yetenekli Öğrenci Çalıştayı'nda üstün zekâlı öğrencilerin; öğretmenlerinin ve ailelerinin hatta tüm sosyal çevrenin üstünlerden beklentilerinin fazla olması, bir sınıf arkadaşlarının onları geçmesi durumunda çevrelerinden olumsuz tepkiler alma, akranlarından farklı özellikleri sebebiyle onlarla uyum zorluklarıyla karşı karşıya kalma gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunlara getirilen öncelikli çözüm ise ailelerin ve öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerini iyi bilmeleri ve bu konuda eğitilmeleri olmuştur (Akbüber ve diğerleri, 2019). Ayrıca üstün zekâlı çocukların gruplandırılması ile ilgili farklı iddialar mevcuttur. Bazı araştırmacılar tarafından öğrencilerin gruplandırılmasının deyim yerindeyse etiketlenmesinin elitist ve ayrımcı bir yaklaşım olduğu bunun demokratik eğitim sürecine ters düştüğü iddia edilmektedir (Maker ve Nielson, 1996; McDaniel, 2002). Oysa bazı isimlere göre ise bir okulda tenis, basketbol gibi sporlarla uğraşp bir okulun takımına giren ya da korosunda yer alan öğrenciler ne kadar doğalsa üstün zekâlıların gruplandırılması da o kadar doğaldır (Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2007). Gruplama ile üstün zekâlıların eğitiminde dikkate değer bir akademik başarı sağlandığı ve bu çocukların benlik kavramlarının geliştiği (Moore, 1992), üstün zekâlı olan ve olmayan öğrenciler kendi içlerinde gruplandığında üstün olmayan öğrencilerin özgüvenlerinin yükseldiği görülmektedir (Rogers, 2002).

Bu bağlamda üstün zekâlı olmayı irdeleyen bu araştırmada; üstünlerin üstün zekâlı olmayan akranlarından farklı yönleri, üstün zekâlı olmanın üs-

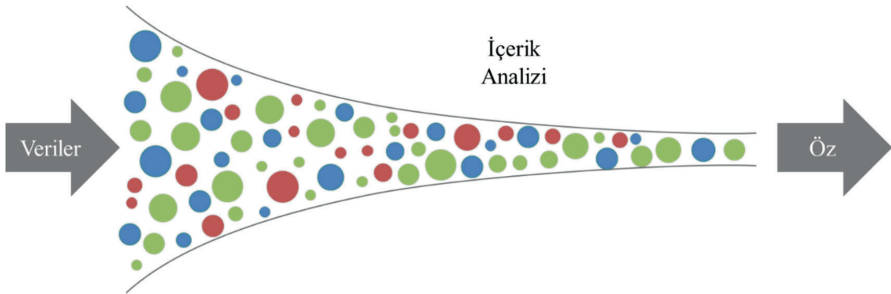
tünlerin hayatlarına etkisi ve üstün zekâlı olarak tanılanmak ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmada cevap aranan sorular ise şunlardır:

- i) Üstün zekâlı öğrencilerin, velilerinin ve BİLSEM fen bilimleri öğretmenlerinin üstün zekâlı öğrencilerin üstün zekâlı olmayan akranlarından farklılıkları ilgili görüşleri nelerdir?
- ii) Üstün zekâlı öğrencilerin akranlarından farklı özellikleri hakkında üstün zekâlı öğrenciler neler düşünüyor?
- iii) Üstün zekâlı olmanın hayatlarına etkisi hakkında üstün zekâlı öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- iv) Üstün zekâlı öğrencilerin üstün zekâlı olarak tanılanmak hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar bir genellemeye ulaşmaktan çok bir durumla ilgili daha yakından ve derinlemesine anlama veya keşfetme imkânı tanıdığı için bu yöntem seçilmiştir. Bu araştırmanın deseni ise sağlam felsefi temelleri olan fenomenolojidir. Fenomenoloji farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada incelenen ve ulaşılmaya çalışılan öz, üstün zekâlı olmanın ne demek olduğunun açıklanmasıdır.



Şekil 1. Araştırmanın Deseni

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir BİLSEM'e devam eden 10 üstün zekâlı öğrenci, yedi veli ve BİLSEM'de görev yapan iki fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme esas alınarak BİLSEM Destek Eğitim Programına devam etme ölçütüne göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan on üstün zekâlı öğrenci 12-13 yaş aralığındadır. Ayrıca öğrencilerden altısı erkek, dördü kadın olup iki tanesi özel okulda eğitim görmektedir. Öğrencilerin velilerinden üçü araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Velilerin yaş aralığı 34-45 olup üçü erkek dördü kadındır. Araştırmada BİLSEM'de görev yapan fen bilgisi öğretmenleri ile çalışılmasının sebebi ise öğrencilerin devam eden fen projeleri sebebiyle bu öğretmenlerle uzun süre vakit geçirmeleri böylece daha yakın temasta buldukları için birbirlerini daha iyi tanımalarıdır. Fen bilgisi öğretmenlerinin ikisi de erkektir. Biri yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Bunun için görüşmeler öncesinde araştırmacılar tarafından bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve bu form üstün yetenekliler alanında doktora derecesine sahip üç uzmanın görüşüne sunulmuş onay alınmıştır. Formda beş soru yer almaktadır. Aşağıda örnek maddeler verilmiştir.

- ✓ Akranlarınızdan farklı özelliklere sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise bu özellikler nelerdir? Açıklar mısınız?
- ✓ Üstün zekâlı olmak hayatınızı etkiliyor mu? Nasıl etkiliyor? Açıklar mısınız?

Verilerin Toplanması

Görüşmeler, BİLSEM'de rehber öğretmenin odasında yalnızca araştırmacı ve katılımcının varlığı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin bu ortamda gerçekleştirilmesinin sebebi, katılımcıların kolay ulaşabilmesini ve güvenliğini sağlamaktır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı aynı zamanda kişisel bilgilerinin de saklı tutulacağı belirtilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak onayları doğrultusunda ses kayıt cih-

zıyla görüşmeler kaydedilmiştir. Üstün zekâlı öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler ortalama yarım saatlik bir sürede tamamlanmıştır. Veliler ve BİL-SEM fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler ise ortalama 15 dakika sürmüştür. Kayıt edilen görüşmeler mümkün olan en kısa sürede transkript edilmiştir. Veriler transkript edilirken harfiyen yazılmış ve asla konuşulanlara müdahale edilmemiştir. Bununla birlikte katılımcının duraksamaları (Bekliyor, düşünüyor gibi ifadelerle), sevinç (gülüyor gibi) ve sıkıntı belirtileri de deşifreye aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi sürecine başlamadan önce toplanan veriler analize hazırlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle toplam 19 kişi ile gerçekleştirilen görüşmeler araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine transkript edilmiştir. Katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler Microsoft Word dokümanı haline dönüştürüldükten sonra her bir katılımcıya kod verilmiştir. Üstün zekâlı öğrenciler için ÜZ1'den başlayarak ÜZ10'a kadar; veliler için V1'den V7'e kadar kod verilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri ise Ö1 ve Ö2 şeklinde kodlanmış ve veri analizine başlanmıştır. Araştırmada toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verileri açıklamak için veriler içerisindeki kavram ve ilişkileri kodlar ve temalar oluşturarak düzenleme ve yorumlama sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilen özellikle birbiri yerine kullanılan veya yakın anlamlı kelime kodlamaları, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek değerlendirilmiştir. Bu sayede Miles & Huberman'ın (1994) formülü ile araştırmacının kodlayıcılar arası güvenirliliği de hesaplanmıştır. Bu araştırmada %93 güvenirlilik sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için ilk olarak araştırmacı kendi düşünce ve inanışlarını araştırmaya karıştırmamaya gayret göstermiştir (Paranteze alma). Bununla birlikte araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için görüşme kılavuzları üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazında ve bilgisayarda saklanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için ise araştırma (araştırma ortamı, katılımcıların özellikleri ve veri toplama süreçleri gibi her bir aşama) detaylı

bir şekilde rapor edilmiştir. Bu sayede aynı adımları izleyen diğer araştırmacılar da benzer bir araştırma desenleyebilirler.

Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için araştırmada ulaşılan bulgular betimlenmiş ve yorum katılmadan okuyucuya sunulmuştur. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmesi ve verilerin iki alan uzmanı tarafından analiz edilmesi de iç güvenilirliği sağlamıştır.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacının ilk rolü katılımcıların rolleri hakkındaki farkındalıklarını sağlamak olmuştur. Bu nedenle araştırmacının başında katılımcılar, araştırmacının amacı ve araştırma soruları hakkında ayrıca araştırma için ne kadar önemli oldukları hususunda bilgilendirilmişlerdir. Sonrasında ise araştırma sorularına cevap aramak için katılımcılara konu ile ilgili deneyimleri sorulmuştur.

Araştırmacının bir diğer rolü ise katılımcıları sorulan sorulara cevap verme ve araştırmacıyla paylaşımına açık olma noktasında cesaretlendirmek ve katılımcıların kendilerini rahatça ifade edecekleri bir ortam yaratmak olmuştur. Görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerini detaylı bir şekilde açıklamaları için kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlar oluşturulmuştur.

Fenomenolojik araştırma için veri analizi sürecinde araştırmacıların kendi öznel bakış açılarını araştırmadan uzak tutmaları gerekir. Moustakas (2004) tarafından paranteze alma adı verilen bu işlem kapsamında araştırmadaki başka bir rolüm ön yargılarımı yani kendi öznelliğimi araştırmadan uzak tutmak ve tamamen katılımcıların fikirlerine odaklanmak olmuştur.

Bulgular

Üstün zekâlı öğrencilerin üstün zekâlı olmayan akranlarından farklı yönlerine ilişkin üstün zekâlı öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri

Katılımcılara üstün zekâlıların akranlarından farklı yönleri sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Üstün Zekâlı Öğrencilerin Görüşleri

Üstün zekâlı öğrencilere “Akranlarınızdan farklı özelliklere sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise bu özellikler nelerdir? Açık-

lar mısınız?" sorusu sorulduğunda katılımcılardan ÜZ4, ÜZ5, ÜZ8 ve ÜZ9 (4/10) akranlarından farklı bir özelliğe sahip olduklarını düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan ÜZ5 düşüncelerini *"Ben diğer arkadaşlarımdan farklı bir özelliğim olduğumu düşünmüyorum."* şeklinde açıklamıştır. ÜZ8 ise benzer şekilde böyle bir farklılık algılamadığını *"Yaşıtlarımdan farkım varsa da ben bilmiyorum"* cümlesi ile dile getirmiştir.

Öte yandan "Evet, ben akranlarımdan farklı özellikler taşıyorum" diyen üstün zekâlı çocuklara (ÜZ1, ÜZ2, ÜZ3, ÜZ6, ÜZ7, ÜZ10) hangi yönlerinin akranlarından farklı olduğunu düşündükleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 1'de yer almaktadır. Tablo 1'e göre üstünlerin akranlarından farklı bilişsel ve kişisel özellikleri olduğunu düşündükleri ifade edilebilir.

Tablo 1. Öğrencilere Göre Üstünlerin Üstün Olmayanlardan Farklılıkları

Tema	Kod	Frekans	Kişiler
Bilişsel Özellikler	Üst Düzey Düşünme	5	ÜZ4, ÜZ5, ÜZ6, ÜZ8, ÜZ10
	Kolay ve Hızlı Öğrenme	4	ÜZ2, ÜZ3, ÜZ6, ÜZ7
	Hızlı Soru Çözme	3	ÜZ6, ÜZ7, ÜZ10
	Güçlü Görsel Hafıza	2	ÜZ2, ÜZ3
	Hazır Cevap	2	ÜZ5, ÜZ10
	Sayıları Sevme	1	ÜZ1
	Erken Yazma	1	ÜZ3
	Uzun Cümleler Kurma	1	ÜZ6
	Yüksek Not	1	ÜZ7
	Bilgili	1	ÜZ7
	Deney Yapma	1	ÜZ1
	Hayal Gücü	1	ÜZ7
	Kişisel Özellikler	Olgun	2
Esprili		1	ÜZ5

Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilerin kendilerinin akranlarından farklı özelliklerini çoğunlukla bilişsel özellikler çerçevesinde açıkladıkları ifade edilebilir. Üst düzey düşünme becerisi (5/6), kolay ve hızlı öğrenme (4/6), hızlı soru çözme (3/6) ve güçlü görsel hafızaya sahip olma (2/6) üstünlerin akranlarından farklı olarak belirttikleri bilişsel özelliklerin başında gelmektedir. Örneğin; ÜZ6 ve ÜZ7 düşüncelerini sırasıyla şu şekilde açıklamışlardır:

“Ben tabi ki akranlarımdan farklıyım tesadüfen veya sanıldığı gibi torpille BİL-SEM’i kazanmadım. Çalışkanım ama çok çalışan herkes çalışkan olabilir. Yani üstün zekâlı olmayan biri de çalışkan olabilir. Bu yüzden çalışkanlığı değil ama çok hızlı soru çözmeme yani soruları hızlı cevaplayabilmeme akranlarımdan farkım olarak söyleyebilirim size. Ayrıca kolayca hızlı bir biçimde öğrenebiliyorum ben arkadaşlarımdan çok daha farklı düşünüyorum nasıl desem (düşünüyör) hah ben düz mantık düşünmüyorum akıl yürütüyorum, sorguluyorum. Tüm bunlar çalışmayla elde edilemez Allah vergisi...”

“Evet, akranlarımdan farklı olduğumu düşünüyorum açıkçası. Benim notlarım çok yüksek, hızlı soru çözebiliyorum ve bariz çok daha fazla bilgiliyim ben. Öğretmen anlatıyor mesela sonra bakıyorum ben sınıftakilerden daha çok şey biliyorum. Leb demeden ben Çorumdayım. Öğrenmelerim çok hızlı artı kolay oluyor. Şu zamana kadar öğrenmekte sorun yaşadığım bir konu olmamıştır. Akranlarıma göre çok daha olgun olduğumu düşünüyorum açıkçası bu konuda mütevazı olamayacağım. Bazen üstün zekâlı olmayan akranlarım bana bebek gibi geliyor. Mesela onlar hiç hayal kuramıyorlar, mızırdanıp duruyorlar...”

Üstünler akranlarından bazı kişisel özellikler açısından da farklı olduklarını ifade etmişlerdir. Üstünler akranlarından daha olgun ve esprili olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, ÜZ5 “Üstün zekâlı olmayan arkadaşlarımla benim en büyük farkım farklı düşünmem onlardan daha gelişmiş düşünen bir yapım var benim. Ayrıca Nasreddin Hoca gibi esprili ve hazır cevabım asla lafın altında kalmam. Yoksa herkes çalışkan olabilir derece yapabilir ama hazır cevap olmak bir fark bence. Hep söylerim espriyi zeki adam yapar zeki adam anlar. Ama şunu da belirtiyim benim espriden kastım zekice olanı, saçı dökülmüşe kel deyip sonra da espri yaptım demek değil.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Velilerin Görüşleri

Üstün zekâlı çocukların akranlarından farklı özelliklerine yönelik velilerin görüşlerine de başvurulmuştur. Zira veliler hem çocuklarını doğumları itiba-

riyle gözlemlemeye başlarlar hem de çocuklarının ilk öğretmenleridir. Bu nedenle velilere, üstün zekâlı çocuklarının üstün zekâlı olmayan yaşatlarından farklı yönlerine ilişkin görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Velilere Göre Üstünlerin Üstün Olmayan Akranlarından Farklılıkları

Tema	Kod	Frekans	Kişiler
Erken Gelişim Özellikleri Gösterme	Erken Konuşma	4	V1, V2, V6, V7
	Erken Yürüme	1	V1
	Erken Okuma	1	V3
Bilişsel Özellikler	Hızlı Anlama	4	V2, V3, V5, V6
	Ayrıntıları Fark Etme	2	V2, V3
	Farklı Sorular Sorma	2	V2, V4
	Hızlı Kavrama	2	V2, V5
	Kuvvetli Ezber Gücü	2	V2, V4
	Üretken	2	V2, V6
	Güçlü Hafıza	1	V1
	Hayal Gücü	1	V6
	Mantıklı Düşünme	1	V6
Kinestetik/ Bedensel Zekâ	Hareketli	1	V2
	El Becerisi	1	V6
Kişisel Özellikler	İkna Becerisi Yüksek	1	V1
	Konuşkan	1	V2
	Meraklı	1	V4

Veliler üstün zekâlı çocuklarının akranlarından daha erken konuşma, yürüme ve okuma gibi erken gelişim özellikleri gösterdiklerini; hayal güçlerinin gelişmiş olduğunu, mantıklı düşündükleri, çok hızlı anlayabildiklerini, hafızalarının güçlü olduğunu, ayrıntıları fark etme, hızlı kavrama ve kuvvetli ezber gücüne sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular genel itibariyle

üstünlerin görüşleri ile uyum içindedir. Öte yandan veliler, üstün zekâlı çocukların değinmediği bazı bilgilere değinmişlerdir. Veliler üstün zekâlı çocukların üstün zekâlı olmayan akranlarından hareketli ve el becerisi yüksek, ikna becerileri gelişmiş, konuşkan, meraklı ve üretken bireyler olmaları yönleriyle ayrıldıklarını düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili bazı velilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

V2: “Üstün zekâlı olmayan bir yaş küçük kardeşi var mesela anlama hızları o kadar farklı ki anlatamam size. Üstün zekâlı olan çok üretken. Artı üstün zekâlı çocuk hem kardeşinden hem okuldaki sınıf arkadaşlarından akranları kuzenlerinden falan çok daha hareketli. Çocuğum erken anladığı gibi erken kavrar. Ayrıntıları hemen fark eder. Çocukluğundan beri böyledir. Daha bir iki aylıkken gösterdiğimiz nesnelere hatta küçücük kuru üzümü bile gözleriyle takip ederdi. Hemencecik ezberler her şeyi. Ve belki de en önemlisi sizi dehşete sürükleyecek ilginçlikte yaşından beklenmeyen sorular sorar. Mesela bir keresinde bana “Çocuklarının robot olmasını ister miydin? Böylece hasta olmazlardı ve ölmezlerdi...” dedi (gülüyor).”

V3: “Bakın biliyorsunuzdur üstün zekâlı çocuğum ikiz ve diğerinden yani üstün zekâlı olmayan ikiz eşinden çok hızlı öğreniyor. Çok erkenden okudu ve ayrıntıları hemen fark ederdi küçükken de şimdi de öyle. İkiz olmalarına rağmen o kadar farklılar ki anlama hızı açısından. Tabi sınıf arkadaşları gibi diğer yaşlıtlarından da farklıdır. Öğrenme hızı muazzam ve öğrenmesi kolay. Ayrıntılar onun için sıradan hemen fark eder. Aslında üstün zekâlılar için ayrıntı diye bir şey yok bence.”

BİLSEM Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri

Üstün zekâlı öğrencilerin akranlarından farklı özelliklerine yönelik BİLSEM’de görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin de görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda Ö1 konu ile ilgili düşüncelerini “Hocam üstün zekâlı olan ve olmayan öğrenciler arasındaki en büyük farklılık bu öğrencilerin anlama ve kavrama hızlarıdır. Bununla birlikte üstün zekâlı öğrenciler gerçekten iyi bir takım lideridir. Üstün zekâlı çocuklarla konuşurken bir yetişkinle konuşuyor gibi hissedersiniz. Üst düzey sorular sorup şaşırtıyorlar beni...” şeklinde ifade etmiştir. Ö2’nin düşünceleri ise aşağıdaki gibidir:

“Adı üstünde bu çocuklar üstün zekâlı, bu nedenle akranlarından çok hızlı öğrendiklerini söylememe gerek yok sanırım. Ben size daha farklı bir noktadan bahsedeyim. Üstün zekâlı çocuklar üstün zekâlı olmayan çocuklardan çok daha fazla stresli. Çünkü

hem aileleri, hem öğretmenleri hem de çevrelerinin baskısını hissediyorlar. Yani hiç yanlış yapma lüksleri yok gibi. Bu nedenle hata yapmaktan çok korkuyorlar. Okullarında normal zekâlı bir çocuk daha yüksek not alır veya denemelerde üstün zekâlı çocuklardan daha yüksek not alırlarsa bu ciddi bir sorun oluyor üstün zekâlı çocuk için. Önemli bir noktaya daha temas edeyim hocam bu çocuklar bazen akranları ile iletişim kurmakta güçlük çekiyorlar. Özellikle şımartılmış olanlar üstün zekâlı olmayan akranlarını aşağılayabiliyor.”

Öğretmenlerin görüşlerinden üstün zekâlı öğrencilerin hızlı öğrenme gibi üst düzey bilişsel kapasiteye sahip oldukları konusunda hem fikir oldukları ve bunun zaten beklenen bir sonuç olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Öğretmenlerin bu görüşleri hem üstün zekâlı öğrenciler hem de üstünlerin velileri ile aynı paraleldedir. Ancak öğretmenler hem üstünlerden hem de velilerinden farklı bazı önemli noktaların altını kalın çizgilerle çizmişlerdir. Bunlar; liderlik, olgunluk, başarı baskısı kaynaklı stres ve üstün zekâlı olmayan akranları ile yaşadıkları iletişim güçlükleridir.

Öğretmenlerin değindiği bu noktalar sıradan özellikler gibi düşünülmemelidir. Gerçekten her biri büyük önem taşımaktadır. Liderlik, üstün zekâlılığın önemli bileşenlerinden biri olması yönüyle önemli iken üstünlerin kendilerini başarı baskısı altında hissetmeleri onları olumsuz etkileyip belki de potansiyellerini geriletebileceği için önemlidir. Öğretmenlerin altını çizdiği bir diğer nokta ise üstünlerin üstün zekâlı olmayan akranları ile yaşayabildikleri iletişim güçlükleridir. Bu bulgu aslında iki noktayı işaret edebilir niteliktedir. Birincisi öğretmenler hem üstünlerin öz değerlendirmelerinden hem velilerden daha objektif cevaplar veriyor olabilir.

Üstünler ve veliler genelde üstünlerin olumlu özelliklerine yönelik cevaplar vermişlerdir. İkincisi ise üstünlerin akranlarıyla yaşadığı iletişim problemlerinin sebebi olarak öğretmenler üstünlerin akranlarını aşağılama argümanını ileri sürmüşlerdir. Bu durum üstünlerin yaşamları boyunca etkili olup onların yalnız kalmasına ve sosyal becerilerinin gerilemesine yol açabilir.

Üstün Zekâlı Olmanın Hayatlarına Etkisi Hakkında Üstün Zekâlı Çocukların Görüşleri

Öğretmenin yukarıda ifade ettiği söz konusu durumun ardından üstün zekâlı öğrencilerle tekrar gerçekleştirilen görüşmede araştırmacı üstün zekâlı

öğrencilere “Üstün zekâlı olmak hayatınızı etkiliyor mu? Nasıl etkiliyor? Açıklar mısınız?” sorusunu yöneltmiştir.

Üstün zekâlı öğrenciler genelde bu durumdan hoşnut oldukları ve hayatlarını olumlu etkilediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, ÜZ2 ve ÜZ3 üstün zekâlı olmaları sebebiyle öğretmenlerinin onları çok sevdiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte üstün zekâlı tanısı ile BİLSEM’e gitmeye hak kazanmış olmayı önemli bir şans gören öğrenciler de vardır (ÜZ1, ÜZ4, ÜZ6, ÜZ9, ÜZ10). Katılımcılardan ÜZ1, ÜZ4 ve ÜZ5 üstün zekâlı olmaktan çok mutlu olduklarını ve bunun herhangi bir olumsuzluğa sebebiyet vermediğini belirtmişlerdir. Ancak ÜZ8 bu katılımcıların aksine üstün zekâlı olmanın hayatına bir getirisi olmadığını ifade etmiştir.

Üstün zekâlı olmanın hayatlarını olumlu etkilediği kadar olumsuz da etkilediğini ifade eden ve üstün zekâlı olmanın hayatını tamamen olumsuz etkilediği düşünen katılımcıların neden böyle düşündükleri irdelendiğinde ise şu bulgulara ulaşılmıştır:

ÜZ2: “Zeki olduğum için öğretmenimin gözdesiyim. Ama arkadaşlarım beni kıskanıyor ve çekemiyor. Bana torpille BİLSEM’i kazandığımı söylüyorlar. Bu da beni üzüyor elbette.”

ÜZ3: “Öğretmenlerim beni seviyor ama bazı arkadaşlarımın beni kıskandığı için dışlaması üstün zekâlı olmanın kötü bir yanı. Ben ve diğer üstün zekâlı arkadaşlarım okullarında dışlanıyor.”

ÜZ6: “Üstün zekâlı olup BİLSEM’e gitmeye hak kazanmak çok güzel gerçekten. Burada çok güzel çalışıyoruz ilginç doğrutusunda şeylerle ilgileniyoruz. Arkadaşlarımızdan farklı bir zekâyâ sahip olduğumuz için farklı bir okula gitmek bizim hakkımız. Ama gelin görün ki etrafımızdaki insanlar bize çok fazla başarı baskısı yapıyor. Bizden hep 100 almamızı ve hep ful yapmamızı bekliyorlar.”

ÜZ8: “Üstün zekâlı olmanın bugüne kadar bir yararını görmedim. Bu mavi gözlü olmaya benziyor. Herkes mavi göz seviyor ve imreniyor ama mavi gözlü olmak hayatta bir şansını beraberinde getirmiyor ya işte onun gibi. Aksine eğer bir şeyi başaramazsam etrafımdakiler hemen bir de üstün zekâlısın diye eleştiriyorlar beni...”

Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri hatırlanırsa Ö2, bazı üstün zekâlı öğrencilerin üstün zekâlı olmayan arkadaşlarını zaman zaman aşağıladıklarını bu nedenle iletişim sıkıntısı yaşadıklarını dile getirmişti. Ancak üstünler

tam tersi şekilde üstün zekâlı olmayan arkadaşlarının onları kıskandıklarını ve dışladıklarını iddia etmişlerdir (ÜZ2, ÜZ3). Bu durum üstünler ve öğretmenlerinin görüşleri arasında bir uyumsuzluk olduğu şeklinde düşünülebilir.

Ayrıca daha önce Ö2'nin üstün zekâlı öğrencilerin başarı baskısı altında ve bu nedenle de akranlarından daha stresli olduklarını düşündükleri belirtilmişti. Bunu destekler nitelikte üstünler ile gerçekleştirilen görüşmelerde ÜZ6, ÜZ8 ve ÜZ9 etraflarının onlardan beklentilerinin yüksek olduğunu ve bir baskı altında olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum üstün zekâlı tanısının 'etiketlenme' adı verilen bir olumsuzluğa sebep olduğunu işaret etmektedir.

Üstün Zekâlı Öğrencilerin Üstün Zekâlı Olarak Tanılanmak (Etiketlenmek) Hakındaki Görüşleri

Araştırmacı üstün zekâlı öğrencilere “Üstün zekâlı olduğunuzun diğer bireyler tarafından bilinmesini tercih eder misiniz? Neden böyle düşünüyorsunuz?” sorusunu yöneltmiştir. Katılımcıların cevapları ise oldukça dikkat çekicidir. Üstünlerden yalnızca ikisi (ÜZ2, ÜZ3) üstün zekâlı olduğunun çevresi tarafından bilinmesini istediğini dile getirmiş ve bu görüşlerini özel olmaktan mutluluk duydukları ifadesi ile gerekçelendirmişlerdir. Ü9 ve ÜZ10 ise bu durumun bazen iyi bazen kötü olduğunu yani cevaplarının hem evet hem hayır olduğunu belirtmişlerdir. Bu iki katılımcının konu ile ilgili görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

ÜZ9: “Ben bu sorunuza hem evet hem hayır şeklinde cevap verme hakkımı kullanmak isterim. Evet, çünkü başta ailem olmak üzere etraftaki kişilerin üstün zekâlı olduğum için benimle gurur duymaları hoşuma gidiyor. Ama hem de hayır çünkü üstün zekâlı olmayan arkadaşlarımız üzüliyor. Onların üzülmesini istemiyorum. Sanki hava atıyormuşuz gibi oluyor bu beni rahatsız ediyor.”

ÜZ10: “Hocam bu bize Allah'ın bir lütfu bu yüzden mutluyum tabi ama bizimle gurur duyulması için tabi bilinmemiz gerekir. Ama bize ayırım yapılmasını da istemiyorum. Arkadaşlarımızdan üstün tutulmak istemediğim için hayır diyorum.”

Diğer katılımcıları ise üstün zekâlı olduklarının çevrede bilinmemesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir (ÜZ1, ÜZ4, ÜZ5, ÜZ6, ÜZ7, ÜZ8). Bu durumun sebebi sorulduğunda ise ÜZ6, ÜZ8 ve ÜZ9 bir şeyi başaramadıklarında kınanmak istemedikleri şeklinde bir açıklamada bulunmuşlardır. ÜZ1 ise görüşlerini “Ben üstün zekâlı olduğumu etraf bilsin istemiyorum açıklasaydı. Bu sadece

beni ve diğer üstün zekâlı arkadaşlarımı ilgilendiren bir şey. Etrafımızın bilmesi bize ne katkı sağlayacak ki..." cümleleri ile açıklamıştır.

Bu bağlamda araştırmaya katılan üstün zekâlı çocukların üstün zekâlı olmaktan BİLSEM'e gittikleri için ve öğretmenleri tarafından sevildikleri için mutlu oldukları ifade edilebilir. Ancak katılımcıların sözlerinden, üstün zekâlı oldukları çevresindekiler tarafından bilindiğinde başarı baskısı veya arkadaşları tarafından dışlanma, kıskanılma gibi durumlar oluşabileceği için üstün zekâlı katılımcıların etiketlenmekten hoşnut olmadıkları anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Üstün Zekâlı Çocukların Üstün Zekâlı Olmayan Akranlarından Farklı Özellikleri

Üstün zekâlı bireylerin toplumun yalnızca %2'sini oluşturduğuna inanılmaktadır. Dolayısıyla bu küçük ancak kendi içinde bile büyük farklılar gösteren grubu yani üstün zekâlıları daha iyi anlamak için üstün zekâlı olmayan akranlarından farklı özelliklerini bilmek onların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Bu düşünce ışığında söz konusu durum incelendiğinde, üstün zekâlı çocukların üstün zekâlı olmayan akranlarından önemli farklılıklar taşıdıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan üstün zekâlı öğrenciler, akranlarından kolay ve hızlı öğrenme, hızlı soru çözüme ve güçlü bir görsel hafızaya sahip olma yönleriyle farklı olduklarını bildirmişlerdir. Üstün zekâlı çocukların bilişsel yeterlikler açısından kendilerini akranlarından önde olarak düşündükleri ifade edilebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuç ilgili alanyazın ile aynı doğrultudadır. Çünkü alanyazında üstün zekâlı çocukların doğuştan muazzam bir bilişsel yapıya ve üst düzey düşünme becerilerine sahip oldukları ifade edilmektedir (Sak, 2014).

Veliler ise üstün zekâlı çocuklarının akranlarından daha erken konuştuklarını, yürüdüklerini ve okuduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte velilere göre üstün zekâlı çocuklar; çok hızlı anlarlar, mantıklı düşünürler, hayal güçleri gelişmiştir, hafızaları güçlüdür, hızlı kavrarlar ve ezber yetenekleri çok güçlüdür.

Öğretmenlere göre ise üstün zekâlı çocuklar üst düzey bilişsel kapasiteye sahiptirler. Bununla birlikte öğretmenler, üstün zekâlıların akranlarından daha olgun, lider vasıflı ve başarı baskısı altında oldukları için stresli bireyler olduklarını ayrıca üstün zekâlı olmayan akranları ile zaman zaman iletişim sorunları yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Elde edilen tüm verilere bakıldığında, üstün zekâlı çocukların akranlarından farklı zihinsel, sosyal, fiziksel ve kişilik özellikleri gösterdikleri ifade edilebilir. İlgili alanyazında da bu sonucu destekler şekilde üstün zekâlı bireylerin üstün zekâlı olmayan akranlarından daha farklı zihinsel, sosyal, kişilik ve fiziksel özellikler taşıdıkları görülmektedir (Akarsu, 2001; Chan, 2000; Davashgil, 2004; Feldhusen, 2005; Silverman, 2011; Van Tassel-Baska, 1998; Yakmacı-Güzel, 2002).

Üstün Zekâlı Olmanın Üstün Zekâlı Çocukların Hayatlarına Etkisi

Üstün zekâlı öğrencilerin büyük çoğunluğu üstün zekâlı olmanın hayatlarını olumlu yönde etkilediği kanısındadır. Kunkel, Chapa, Patterson ve Walling'in (1995) araştırmalarının sonucu bu bulguyu desteklemektedir. Söz konusu araştırmada üstün zekâlı çocukların üstün zekâlı olmak konusunda olumlu düşündükleri ve çoğunluğunun bunu bir başarı olarak açıkladıkları gözlenmiştir. Öte yandan üstün zekâlı olmanın bazı zamanlarda bir olumsuzluk halini de beraberinde getirdiğini ya da tamamen olumsuz bir durum olduğunu düşünen az sayıda üstün zekâlı katılımcı da mevcuttur. İlave olarak, bazı katılımcılar üstün zekâlı olmayan akranlarının kendilerini kışkırdığını bu nedenle dışlandıklarını ve üstün zekâlı oldukları için her daim başarı baskısı altında olduklarını bildirmişlerdir. Üstün zekâlı çocukların BİLSEM fen bilimleri öğretmenleri ise üstünlerin başarı baskısı altında oldukları noktasında üstünlerle aynı paralelde düşünmektedir. Ancak öğretmenler üstünlerin üstün zekâlı olmayan akranlarını aşağıladıklarını ve aralarındaki iletişim probleminin sebebinin bundan kaynaklandığını düşünmektedir. Bu sonuçlar Öpengin ve Sak (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Öpengin ve Sak, üstün zekâlı çocukların arkadaşları arasında kendisini yalnız hissedebildiğini, zayıf yönleriyle dalga geçilmesinden ve başka çocuklarla kıyaslanmaktan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Mevcut araştırma ile paralellik gösteren bir araştırmada Kerr, Colangelo ve Gauth (1988) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar çalışmalarında üstün

zekâlıların üstün zekâlılığı kişisel gelişimleri ve eğitimleri bağlamında olumlu ama sosyal ilişkiler bağlamında olumsuz olarak değerlendirdiklerini tespit etmişlerdir.

Üstün Zekâlı Öğrencilerin Üstün Zekâlı Şeklinde Tanılanmak (Etiketlenmek) Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, üstün zekâlı çocukların çoğunluğunun, üstün zekâlı tanısı konularak bu şekilde etiketlenmiş olmaktan mutlu olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, üstün zekâlı oldukları için bir şeyi başaramadıklarında kınanma kaygısı yaşamaktadırlar. Bununla birlikte bazı üstünler, arkadaşları ile arasında ayırım yapılmasını istemediği için üstün olmasının bilinmesini istemediğini ve üstün olmasının kendisinden başka diğer insanları ilgilendirmediği düşünmektedir. Ataman (2014), üstün zekâlı çocukların etiketlenmesini üstünler için bir sınırlılık olarak nitelendirmiştir. Etiketlenme, aile ve toplumun üstün zekâlı çocuklara yönelik tutum ve davranışlarını değiştirebilmektedir. Bu değişiklikler üstün zekâlı çocukların daima başarılı ve kusursuz olmaları gibi beklentiler şeklinde olup üstünlere zarar verebilecek boyutlara ulaşabilmektedir. Bu noktaya dikkat çeken Davaslıgil (2015), üstün zekâlıların sahip oldukları olağanüstü kapasitelerinin toplumda beklenti oluşturduğunu bu beklentilerin üstün zekâlılara yansımalarının ise baskı şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Robinson (1985) üstün zekâlılığın sonuçta diğer insanlardan bir farklılık olduğunu ve üstün zekâlı çocuklar bu farklılığı kabullenmesi noktasında zorluklar yaşanabildiğini vurgulamakta ve çevrenin beklentilerinin de çocukları olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Sak (2011) ise araştırması sonucu üstün zekâlı etiketinin olumlu ve olumsuz etkileri olduğuna dikkat çekmiştir. Bu araştırmada üstün zekâlı etiketinin olumlu etkileri; özgüven artışı, olumlu çevresel beklentilerin oluşması ve toplumsal katkının artışı şeklinde açıklanmıştır. Etiket olumsuz etkileri de sosyal ortamda dışlanma, özgüvenin gerçek dışı artışı, saygınlık kaygısı, aşırı çevresel beklenti ve yetişkin çocuk davranışları gelişme riski olarak sıralanmıştır.

Sonuçlar

1. Üstün zekâlı öğrenciler üstün zekâlı olmayan akranlarından öğrenme hızı, üst düzey düşünme becerisi, olgun ve esprili kişilikleri ile ayrıldıkları görüşüne sahiptirler.

2. Üstün zekâlı çocukların velileri çocuklarından erken yürüme, erken konuşma gibi erken gelişim özellikleri gözlediklerini vurgulamışlardır.
3. Üstün zekâlı öğrencilerin BİLSEM fen bilimleri öğretmenleri bu çocukların yoğun bir stres ve başarı baskısı altında olduklarını savunmaktadır.
4. Üstün zekâlı çocuklar, kendi içlerinde üstün zekâlı olmaktan mutlu ve memnun olmakla birlikte sosyal ortamlarında üstün zekâlı olmayan akranları tarafından zaman zaman kışkırtılıp dışlandıklarını düşündükleri için üstün zekâlı olduklarının çevrelerinde bilinmesini istememektedirler.

Sınırlılıklar

Bu nitel araştırma ulaşılan sonuçları bütün üstün zekâlı öğrencilere, velilere ve fen bilimleri öğretmenlerine genellemek amacıyla gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada ilk olarak, üstün zekâlı öğrencilerin velilerinden üç tanesinin araştırmaya katılmak istememesi araştırmanın sınırlılıklarından biri olmuştur. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise veri toplama araçları ile ilgilidir. Araştırmada veri çeşitlemesi gerçekleştirmek için görüşmelerin yanı sıra gözlem ve doküman analizi teknikleri de kullanılmak istenmiş ancak gerçekleştirilememiştir. Çünkü üstün zekâlı öğrenciler ile ilgili dokümanların gizli tutulması doküman analizinde zengin veri toplanmasına engel olmuştur. Benzer şekilde BİLSEM’lerde sınıf uygulamasının olmaması sebebiyle burada her bir öğrenci ayrı ayrı çok detaylı bir şekilde gözlemlenememiştir. Öğrencilerin devam ettikleri okullarda birbirinden farklı olduğu için araştırmacı okullarda da ayrıntılı gözlem imkânı bulamamıştır.

Öneriler

1. Üstün zekâlı öğrencilerin çevresindeki bireylerde üstün zekâlı öğrencilerle ilgili yanlış inanışların değiştirilmesine yönelik önlemler alınmalıdır. Bu sayede üstün zekâlı çocuklar üzerindeki başarı baskısı dolayısıyla da yoğun olarak maruz kaldıkları stres ve endişe azaltılabilir.
2. Üstün zekâlı çocukların çevresindeki kişiler üstünlerin üstün zekâlı olmayan akranları ile yaşayabileceği sorunlar hakkında bilgilendirilmesi ve bu duruma yönelik önlemler alınması sağlanırsa üstünler sosyal çevrelerinde kendilerini daha rahat hissedebilirler.

3. Araştırmada elde edilen sonuçlar gösteriyor ki üstün zekâlı çocuklar çoğunlukla çevrelerindeki kişiler tarafından üstün zekâlı olduklarının bilinmesini istememektedir. Toplumlar için hediye olarak nitelenen bu çocukların gizli kalmak istemeleri tam bir paradokstur. Bu paradoks üstün zekâlı çocuklarla ilgili bazı şeylerin eksik ya da yanlış yapıldığının işareti gibidir. Dolayısıyla bu durum dikkate alınarak öğretmenlerin, ailelerin ve aslında toplumun her bir üyesinin üstün zekâlı çocuklar ve onlara davranış şekilleri hakkında doğru bilgilendirilmesi önemlidir.

Kaynaklar

- AKARSU, F. (2001). Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları. Ankara: Eduser Yayınları.
- AKBÜBER, B.A., Erdik, E., Güney, H., Çimşitoğlu, G.G. ve Akbüber, C. (2019). Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi "Özel Yetenekli Öğrenci Çalıştayı". Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 6(1), 22-39.
- ATAMAN (2014), Ataman, A. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar*. İstanbul: Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı.
- CAMPBELL, L. (1996) . *Teaching & learning through multiple intelligences*. Needham Heights, Massachusetts: A Simon & Schuster Company.
- CHAN, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11, 69-82.
- CLARK, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72(3), 81-100.
- DAVASLIGİL, Ü. (2004). *Durum Tespit Komisyonu ön raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı yayınları.
- DAVASLIGİL, Ü. (2015). Türkiye'de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi İle İlgili Bir Model Geliştirme Projesi. <http://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/davasligil-umit-turkiyede-ustun-zek%C3%A2li-ve-yetenekli-cocukların-egitimi-ile-İlgili-bir-model-gelistirme-projesi.pdf> adresinden 28.01.2016 tarihinde indirilmiştir.
- DÖNMEZ, N. (2004). *Bilim Sanat Merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- FELDHUSEN, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* içinde (s. 64-79). New York: Cambridge University Press.
- GÖKDERE, S., Küçük, M., & Çepni, S. (2003). Gifted science education in turkey: gifted teachers' selection, perspectives and needs. *Asia- Pacific Forum On Science Learning and Teaching*, 4(2).
- İNAN, H., Z., Bayındır N., & Demir, S. (2009). Awareness level of teachers about the characteristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(3), 2519-2527.
- İŞMEN GAZİOĞLU, E. (2011). *Aile yaşam döngüsü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- KERR, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245-247.
- KONTAŞ, H. (2009). *Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KUNKEL, M.A., Chapa, B., Patterson, G., & Walling, D.D. (1995). The experience of giftedness: A concept map. *Gifted Child Quarterly*, 39, 126-134.
- MAKER, C., & Nielson, A. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin, TX: PRO-ED.
- MCDANIEL, T.R. (2002). Mainstreaming the gifted: Historical perspectives on excellence and equity. *Roeper Review*, 24, 112-115.
- MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. URL:http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozel_yon_SON/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf adresinde 20.05.2017 tarihinde indirilmiştir.
- MILES, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. Baskı). London: Sage.
- MOON, S. (2004). *GCQ seminal articles. Socio-emotional issues, underachievement, counseling of gifted and talented students*. Thousands Oaks,CA: Corwin Press.
- MOORE, A. D. (1992). Gifted and talented children and youth.(Ed. L. M. Bullock). *Exceptionalities in Children and Youth*. Allyn and Bacon Inc. s. 420-448.
- ÖPENGİN, E. ve Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 2(1), 37-59.
- ROBINSON, A. (1985). Summer institute on the gifted: Meeting the needs of the regular classroom teacher. *Gifted Child Quarterly*, 29(1), 20-23.

- ROGERS, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 24(3), 103-107.
- SAK, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-229.
- SAK, U. (2014). Üstün zekâlılar, özellikleri, tanılanmaları, *eğitimleri*. (4. Baskı). Ankara: Vize Yayınevi.
- SILVERMAN, L., K., (2011). *Characteristics of giftedness scale: Research and review of the literature*. URL:<http://www.gifteddevelopment.com/> adresinden 22.09.2016 tarihinde alınmıştır.
- ŞAHİN, F. (2011). *Okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler konusunda verilen bir eğitimin etkililiği*. 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Gazimagusa-Kıbrıs.
- TYLER-WOOD, T. L. (2000). An effective mathematics and science curriculum option for secondary gifted education. *Rooper Review*, 22(4), 266-269.
- VAN TASSEL-BASKA, J. (1998). Characteristics and needs of talented learners. Van-tassel-Baska, J. (Eds) *Excellence in educating gifted and talented learners*, İçinde (3rd ed,173-191) Love Publishing, Colorado.
- WEBB, J.T., Gore, J.L., Amend, E.R., & DeVries, A. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Tucson, Arizona: Great Potential Press.
- YAKMACI-GÜZEL, B., (2002). Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE'DE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK (PDR) LİSANSÜSTÜ EĞİTİMİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME, PDR LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Dilek AVCI¹, Şenel POYRAZLI², Cem GENÇOĞLU³

1 Dr., Hacettepe Üniversitesi, dilekavci@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4937-6597.

2 Prof. Dr., Penn State- Harrisburg, poyrazli@psu.edu, ORCID: 0000-0003-3210-8991.

3 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, cemgencoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2589-8673.

Geliş Tarihi: 23.06.2020 Kabul Tarihi: 30.10.2020

Öz: Bu araştırma Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin PDR lisansüstü eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Psikolojik Danışma ve İlişkili Alanlar Akreditasyon Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs) (CACREP 2016) tarafından psikolojik danışmanların istihdam alanı gereksinimlerine uygun yeterlilikte yetiştirilmesi için üç boyutun gözönünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir. Bunlar; 1. Lisansüstü öğrencilerinin program ile ilgili beklentileri, ihtiyaçları, öğrencilerin karakteristik özellikleri ve kişisel eğilimleri gibi bireysel faktörler, 2. Lisansüstü programların akreditasyonu 3. Mesleki denetim'dir. Bu çalışmada CACREP'de (2016) ifade edilen lisansüstü öğrencilerin program ile ilgili beklentileri, ihtiyaçları, öğrencilerin karakteristik özellikleri ve kişisel eğilimleri boyutu kapsamında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin yaşadıkları zorluklar, ihtiyaçlar ve önerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 11 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin temalar ve kodlar oluşturularak nitel veri analizi yolu olan içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda genel olarak derslerin yayın odaklı yapılması, uygulama derslerinin nitel ve nicel açıdan geliştirilmesi ve etkili süpervizyona ilişkin görüşler ihtiyaçlar ve beklentiler kapsamında ön plana çıkarken; akademi dışında farklı bir işte çalışmak, ders içeriklerinin yetersiz bulunması ve akademik ortama dair sorunların ön plana çıktığı görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen tüm bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Türkiye'de lisansüstü eğitim, öğrenci ihtiyaçları

AN ASSESSMENT OF THE GRADUATE EDUCATION IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE PROGRAMS IN TURKEY: VIEWS OF GRADUATE STUDENTS

Abstract:

The aim of this study was to identify the challenges, needs and recommendations of graduate students who were receiving training and education in the Psychological Counseling and Guidance field in Turkey, and to offer suggestions to institutions in relation to how to attend to these difficulties and needs. As it is stated in the Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP, 2016), when training counselors, individual factors such as expectations, needs, and characteristics of the students and personal tendencies of graduate students about the program should be taken into consideration. Data in this study were collected through a semi-structured interview form that included 11 open-ended questions. Snowball and purposeful sampling methods were used to reach potential participants. Themes and codes related to the data were created and analyzed by utilizing a method of content analysis. Results indicated that students wanted their training and education to include a focus on how to publish research, to include more hands-on activities in application-oriented courses, and to include more effective supervision through coursework. Working in a setting outside of an academic setting, a perception of the course contents being limited in scope, and hierarchical relationships in the department were the leading student concerns. Implications of the findings, and recommendations are discussed.

Keywords: Psychological counseling and guidance, graduate education in Turkey, Turkish, student needs

Giriş

Dünyada psikolojik danışmanların eğitim standartlarını belirleyen, bilimsel ve profesyonel alanlarda temsilini sağlayan en büyük kuruluş olan Amerikan Psikolojik Danışma Derneği’ne göre (American Counseling Association

(ACA, 2005), her bireyin mevcut potansiyelini en iyi şekilde geliştirmek için profesyonel psikolojik hizmete ulaşma hakkı vardır ve psikolojik danışmanlar bu hizmeti sağlayan meslek elemanlarıdır (<https://www.counseling.org/about-us/about-aca/our-mission> Erişim: 11.02.2020). ACA psikolojik danışmanların hizmet kalitesini, yetkinliklerini ve saygınlığını arttırmayı, psikolojik danışma alanının gelişimini desteklemeyi, mesleki alanın etik ve kültürel çalışmalarını desteklemeyi temel misyonu olarak kabul etmektedir (<https://www.counseling.org/about-us/about-aca/press-room>: Erişim: 11.02.2020). Psikolojik danışma hizmetinin niteliğinin artması ve hizmetin profesyonel düzeye ulaşabilmesinde istihdam alanının ihtiyaçları ile bu ihtiyaçlara cevap verebilecek meslek elemanlarının doğru eşleşmesinin (fit) önemi vurgulanmaktadır (ACA, 2005). Bu anlamda doğru eşleşme istihdam alanı gereksinimlerini anlamak ve profesyonel düzeyde yeterlilik sağlayacak meslek elemanlarını bu istihdam alanlarına yönlendirmek ile gerçekleşebilmektedir (Özyürek, 2019). Psikolojik Danışma ve İlişkili Alanlar Akreditasyon Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, CACREP) (2016) psikolojik danışmanların istihdam alanı gereksinimlerine uygun yeterlilikte yetiştirilmesinde üç boyutun gözönünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir. Bunlar;

1. Lisansüstü öğrencilerin program ile ilgili beklentileri, ihtiyaçları, karakteristik özellikleri ve kişisel eğilimleri gibi bireysel faktörler,
2. Üniversitelerin lisansüstü programlarının akreditasyonu,
3. Mesleki denetim olarak belirtilmiştir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında da tüm meslek alanlarında olduğu gibi lisansüstü eğitimin amacı profesyonelleşmiş meslek elemanlarının yetiştirilmesidir. Bu durum ACA (2005) tarafından “Psikolojik danışma eğitiminin amacı mesleki profesyonelliği ve akademik ilgisi yüksek meslek elemanları yetiştirmektir” şeklinde ifade edilmektedir. Bu nedenle bu üç boyutla ilgili faktörlerin ele alınıp değerlendirilmesinin ve olumlu eşleşmeye yönelik revizyonların yapılmasının hem meslek hem de istihdam alanı açısından kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (ACA, 2005).

ABD’deki diğer yapılanma olan Amerikan Psikoloji Derneği’ne (American Psychological Association (APA) 1951 yılında “Division 17- Counseling

and Guidance” eklenmiş ve eğitim standartları belirlemiştir. Günümüzde “Counseling Psychology” olarak adlandırılmış danışma psikolojisinin standartları doktora eğitimi kapsamında tanımlanmıştır. APA “Division 17” 2013 yılında Danışma Psikolojisinin ayırıcı özellikleri ve uygulama alanının son halini yayımlamıştır (<https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/counseling>; Erişim: 11.02.2020). ACA, ABD’de 56000 üyeye sahipken, Division 17 (The Society of Counseling Psychology)’nin üye sayısı 2000 civarındadır (Lichtenberg, Goodyear, Hutman ve Overland, 2016). Bu ayrım temel olarak lisansüstü programların akreditasyon standartları ile ilgili bir yarış olarak değerlendirilmektedir. Bu yarış ABD’de uygulama alanındaki çeşitlilik ve denetim sonucunda gerçekleşmektedir (<http://www.div17.org/wp-content/uploads/2012-CRSP-PP-PETITION-w-Appendix.pdf>; Erişim:11.02.2020).

Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) lisansüstü eğitimini ele alırken Psikolojik Danışma ve Rehberlik eğitiminin süreç içerisindeki gelişimini göz önünde bulundurmakta fayda olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisansüstü eğitim ilk olarak Hacettepe Üniversitesi’nde 1966-1967 öğretim yılında Mezuniyet Sonrası Eğitimi Fakültesi Eğitim Bölümü bünyesinde açılmıştır (Doğan, 1996). Yaklaşık 60 senelik süreç içerisinde lisansüstü PDR eğitimi veren üniversitelerin sayısında hızlı bir artış olmuş, 2019 yılı itibariyle devlet ve vakıf üniversiteleri dahilinde 21 yüksek lisans, 14 doktora programı sayısına ulaşılmıştır (www.yok.gov.tr Erişim: 01.03.2020). Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisansüstü programlarındaki bu artış avantajlarla birlikte dezavantaj ve zorlukları da beraberinde getirmektedir. Başka bir ifadeyle PDR lisansüstü eğitimindeki sayıca artış ile birlikte program içerik, nitelik ve kalite sorununda da artış olduğu düşünülmektedir (Doğan, 1996). Örneğin PDR lisansüstü eğitim programlarında, PDR’nin çeşitli dallarında uzmanlık eğitimi vermek yerine daha genel bir eğitim verilmektedir. Ancak bilindiği üzere PDR, okul psikolojik danışmanlığı, ruh sağlığı danışmanlığı, rehabilitasyon danışmanlığı, evlilik ve aile danışmanlığı, kariyer danışmanlığı gibi uzmanlık alanlarına sahiptir (Doğan, 1996). Genel olarak ABD’de üniversitelerin yüksek lisans programlarında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanının uzmanlık alanlarından bazıları şunlardır; 1) Okul Psikolojik Danışmanlığı, 2) Eğitim Danışmanlığı, 3) İlkokul Psikolojik Danışmanlığı, 4) Ortaokul Psikolojik Danışmanlığı, 5) Kariyer Danışmanlığı, 6) Evlilik ve Aile Danışmanlığı 7) Üniversite Psikolojik Danışmanlığı 8) Ruh

Sağlığı Danışmanlığı 9) İstismar ve İhmal Danışmanlığı 10) Rehabilitasyon Danışmanlığı 11) Üniversite Personel Danışmanlığı 12) Danışman Eğitimi gibidir (Bilgin, 2000).

PDR'nin alt uzmanlık alanlarındaki bu çeşitlilikle birlikte Türkiye'de PDR eğitimi okul psikolojik danışmanlığı odaklı lisans düzeyinden başlamaktadır (Doğan, 1996). Doğan (1996), yayımladığı makalesinde Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programının varlığının örnek bir model olmasına rağmen lisansüstü eğitimde meslek alt alanlarındaki uzmanlaşmanın istenilen düzeyde olmadığını vurgulamaktadır. Bu makalenin yayımlanmasından bu güne değin bu sorun içeriği ile ilgili herhangi bir gelişmenin olmadığı ve programların akreditasyon probleminin devam ettiği görülmektedir.

Akreditasyon, mesleki dernek ya da kuruluşun, periyodik olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda, belli standart ve nitelikleri karşılayan bir meslek eğitimi programını ya da bir eğitim kurumunu onaylayarak kamuya tanıtma süreci olarak tanımlanmaktadır (Altekruse ve Wittmer, 1991; McCaughan, 2010). McCaughan (2010), meslekte uzmanlaşmada, mesleki kimliğin tanınırlığında ve istihdam ihtiyaçlarının karşılanmasında temel faktörlerden birinin akreditasyon olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte lisansüstü programların akreditasyon probleminin alan profesyonellerinin seçim ve eğitim sürecinde başta etik olmak üzere mesleki yeterlilik, profesyonelleşememe, alan ihtiyaçlarının fark edilememesi, alan çalışanları için durağanlık ve tükenmişlik gibi sorunları ortaya çıkarabileceğini vurgulamaktadır (McAdams, Foster ve Adams, 2007). Psikolojik danışmanların istihdam alanı gereksinimlerine uygun yeterlilikte yetiştirilmesinde bir diğer boyut ise mesleki denetimdir. Mesleki denetim, "yetkisiz meslek icrasının" önüne geçmede alınacak önlemlerin başında gelmektedir. Türkiye'de ruh sağlığı uzmanlarının meslek odaları ile ilgili problem devam etmekte ve bu durum ele alınması gereken bir problem olarak değerlendirilmektedir (Özyürek, 2019). Bu araştırmanın da temel alındığı üçüncü boyut olan PDR lisansüstü öğrencilerinin sahip olduğu bireysel eğilim, kişilik özellikleri, ihtiyaçlar ve beklentiler gibi faktörler ile program niteliğinin uyuşmasının lisansüstü eğitim kalitesinde önemli olduğu vurgulanmaktadır (McAdams, Foster ve Adams, 2007). Başka bir ifadeyle lisansüstü öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, amaçları, kişilik özellikleri ve sosyal özellikleri ile fakültenin akademik eğitimi, fakülte desteği, personel sayısı ve niteliği gibi faktörlerin olumlu eşleşmesi meslekte profesyonelleşmeyi des-

teklmektedir. Bu eşleşmenin değerlendirilmesinde görüldüğü gibi iki faktör bulunmaktadır. İlki akredite edilmiş lisansüstü program diğeri ise lisansüstü eğitim alan psikolojik danışmandır. Psikolojik danışmanların bireysel özellikleri ise geniş bir aralıkta ele alınmakla birlikte karakteristik özellikler, eğilimler, programdan beklentiler ve ihtiyaçlar bu kapsamda değerlendirilmektedir (McCaughan, 2010).

Türkiye’de PDR eğitimi lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç düzeyde verilmektedir. Lisans eğitimi çoğunlukla okul psikolojik danışmanlığına odaklanırken yüksek lisans ve doktora eğitimi arasındaki farkı eğitimin yoğunluğu ve mesleki beklentiler oluşturmaktadır (Korkut ve Mızıkacı, 2008). Genel itibarla Türkiye’de PDR alanında yüksek lisans ve doktora düzeylerindeki eğitim daha genel düzeydedir ve belli bir alanda uzmanlaşma sağlamamaktadır (Ültanır, 2005). Yüksek lisans eğitimi doktora eğitimi için bir basamak görevi görmekte ya da okul psikolojik danışmanlığı alanında okulların psikolojik danışma servislerinde daha kıdemli olmayı sağlamaktadır. Doktora düzeyinde eğitim daha çok psikolojik danışman eğitimcisi olmak için gerekli bir derece olarak görülmektedir (Korkut, 2007). Türkiye’de PDR lisansüstü öğrencilerinin bireysel ihtiyaç ve beklentilerinin belirlendiği doğrudan bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte bu çalışmalara kaynaklık edecek sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin; Büyükgöze Kavas (2011), bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamasına yönelik değerlendirmeleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda PDR yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin eğitimler sürecinde aldıkları süpervizyonla ilgili olarak Türkiye’de PDR programlarında bir bütünlük sağlanamaması nedeniyle uygulama noktasında farklılıklar tespit etmiştir. Bireysel ve grupla danışma sürecindeki zorunlu oturum sayıları, gerçekleştirilen oturumların süpervizörler tarafından değerlendirilme biçimi ve öğrencilerin danışmanlarına ulaşma biçimlerinde üniversiteler arasında farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca lisansüstü öğrencilerin süpervizyon sürecinde süpervizörün olumsuzluklara değil, yapıcı eleştirilere odaklanmasının öğrencilerin program ve süpervizyon içeriğine yönelik olumlu algı geliştirmelerinde destekleyici bulunmuştur. Aydemir ve Çam (2015), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitim alma nedenleri ve lisansüstü eğitimden beklentilerine yönelik düşüncelerini ve görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini Eğitim Bilimleri ensti-

tüsüne bağlı 10 lisansüstü öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin lisansüstü eğitiminin işlevine ilişkin görüşleri bilimsel çalışmalara yönlendirme, nitelikli insan yetiştirme, farklı bakış açıları kazandırma, araştırma yapma becerisi geliştirme, düşünme ve yorumlama becerisi geliştirme, bir alanda uzmanlaşmayı sağlama temaları çerçevesinde tespit edilmiştir. Bununla birlikte lisansüstü eğitimin geleceğe yönelik hedeflerle ilgili akademik kariyer ile ilgili ilk basamak olması, mevcut meslekte iyi bir statü, istihdam kolaylaştırması alt temaları tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitimden beklentiler ise alanda yetkili olmak, prestijli yaşam kurmak, kendini gerçekleştirme temaları çerçevesinde belirlenmiştir.

Sonuç olarak daha önce de ifade edildiği gibi hem CACREP hem de ACA, lisansüstü eğitim niteliğinin mesleki yapının niteliğinde çok önemli yere sahip olduğunu vurgulamaktadırlar. Buna bağlı olarak lisansüstü eğitim alan bireylerin seçiminden lisansüstü eğitimin akreditasyon ve sunulma biçimine kadar geniş bir aralıkta ele alınması gerektiği, bu nedenle programa ilişkin faktörlerin ve uzman adayına ilişkin faktörlerin iyi belirlenmesinin meslek istihdamında ve kimliğinde önemli yere sahip olduğu vurgulanmaktadır (McCaughan, 2010). Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada program ve uzman adayının olumlu eşleşmesindeki faktörlerden biri olan lisansüstü PDR öğrencilerinin yaşadıkları zorluklar, ihtiyaçlar ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde PDR alanında lisansüstü düzeyde eğitim gören öğrencilerin yaşadıkları zorluklar, ihtiyaçlar ve önerilerini ortaya koyan nitel bir çalışmanın alanyazına ve politika yapıcılara önemli bir kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisansüstü öğrencilerinin yaşadıkları zorluklar, ihtiyaçlar ve önerilerinin belirlenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 10 Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisansüstü öğrencisi (10 doktora) oluşturmaktadır. Katılımcıların 4'ü kadın 6'sı erkektir. Katılımcıların tamamı öğrenim süreçleriyle birlikte farklı istihdam

alanlarında çalışmaktadır. Altı katılımcı farklı devlet üniversitelerinde araştırma görevlisi olarak, üç katılımcı üniversite psikolojik danışma biriminde psikolojik danışman olarak, bir katılımcı özel bir okulda psikolojik danışman olarak çalışmaktadır. Katılımcılara ulaşırken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Araştırmanın amacına bağlı olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara 11 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilen ilk soru “*Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitimine başlamaktaki amacınız veya güdüleyici faktörler nelerdir?*” sorusudur. Katılımcılara yöneltilen ikinci soru “*Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitimine başlamaktaki amacınızı göz önünde bulundurarak eğitim sürecinizde bu amaca yönelik çalışmanızı zorlaştıran faktörler (varsa) nelerdir?*” sorusudur. Üçüncü soru, “*Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizi bilgi ve donanım açısından nasıl değerlendirirsiniz?*” sorusudur. Katılımcılara yöneltilen dördüncü soru uygulamaya dönük dersler ile ilgili düşünceleri belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda “*PDR eğitimini değerlendirdiğimizde teorik açıdan alınan derslerle birlikte uygulamaya dönük dersler de alınmaktadır. Siz eğitim sürecinizde grupla psikolojik danışma/bireysel psikolojik danışma dersi aldınız mı? Cevabınız ‘evet’ ise 4.1. Kaç saat süpervizyon eşliğinde aldınız? Süpervizörünüzle ne sıklıkla buluştunuz? 4.2. Staj yaptınız mı? 4.3. Grupla psikolojik danışma/ bireysel psikolojik danışma ve süpervizyon haricinde uygulamaya dönük farklı metotlar uyguladınız mı? 4.4. Haftada bir formal/informal akran (peer)süpervizyon sürecinden geçtiniz mi? 4.5. Eğitim Gördüğünüz yüksek lisans/doktora eğitimini “uygulayıcı yetkinlik kazanımı” açısından değerlendirdiğinizde yeterli ve/veya eksik bulduğunuz faktörler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılara beşinci soru olarak “*Eğitiminiz esnasında Psikolojik Danışma (bireysel ve grup) uygulaması yapma durumunuz oldu mu? Olsaydı süpervizyon eşliğinde mi oldu? Aldığımız süpervizyona ilişkin düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Süpervizyon düşüncelerini belirlemeye yönelik bu soru kapsamında katılımcılara “*5.1. Aldığımız süpervizyon teorik açıdan değerlendirdiğinizde size ne kadar uygundu?*” ve “*5.2. Süpervizör ile ilgili ve/veya süpervizyon süreci ile ilgili değişiklik yapmak isteseyiz neler yapmak isterdiniz?*” soruları yöneltilmiştir. Altıncı soru olarak katılımcılara “*Lisansüstü eğitim sürecinde eğitim aldığımız öğretim üyelerinin yetkinliğine ilişkin düşünceleriniz neler-*

dir? (Bireysel danışma, grupla danışma ve diğer dersler açısından değerlendiriniz) sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcıların beklentilerine yönelik düşünceleri belirlemek amacıyla yedinci soru olarak “Yüksek lisans/ doktora eğitimine başlarken beklentilerinizi ve eğitim sürecinizi değerlendirdiğinizde örtüşen ve örtüşmeyen yönler nelerdir?” sorusu yönlendirilmiştir. Uzmanlaşma ve hedef içeceğini belirlemek amacıyla sekizinci soru olarak “Bildiğiniz gibi Psikolojik Danışma ve Rehberlik uzmanlık alanlarından (kariyer danışmanlığı, okul psikolojik danışmanlığı, rehabilitasyon danışmanlığı, evlilik ve aile danışmanlığı gibi) oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim sürecinizde hangi alanda uzmanlaşmayı hedeflediniz? Eğitiminizin bu açıdan değerlendirdiğinizde düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yönlendirilmiştir. Dokuzuncu soru olarak katılımcılara lisansüstü eğitime başlama nedenleri ile sürecin getirdiği katkılar ile ilgili düşünceleri belirlemek amacıyla “Görüşmemizin başında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora yapma nedenlerinizi sormuştuk. Bu nedenleri de düşünerek Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizde size katkısının en fazla olduğunu düşündüğünüz üç faktörü sıralayınız.” sorusu yönlendirilmiştir. Görüşmeler kapsamında katılımcılara yöneltilen onuncu soru “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizde eksikliğini hissettiğiniz üç faktörü sıralayınız.” sorusudur. Son olarak katılımcılara “Bizim unuttuğumuz sizin bilmemizi istediğiniz düşünceler varsa lütfen belirtiniz.” sorusu yönlendirilmiştir.

Kişisel bilgi formu (KBF): Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bu formda yer alan sorular katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler esnasında yöneltilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ile cinsiyet, çalışıp çalışmama durumu ve meslek bilgileri elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 11 açık uçlu soru, araştırmacılarından biri tarafından birebir görüşmelerle katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmede ses kaydı ile birlikte yazılı notlar da alınmıştır. Ses kayıtları deşifre edilerek yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra Microsoft Office programından yararlanılarak elle analiz edilmiştir. Verilere

ilişkin temalar ve kodlar oluşturularak nitel bir veri analizi yolu olan içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yapılırken dört aşama takip edilmiştir. 1. Verilerin kodlanması, 2. Temaların bulunması, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi ve 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buradan hareketle yapılan görüşmelerden elde edilen yanıtlar kodlanmış, yanıtlara ilişkin temalar farklı üç araştırmacı tarafından bulunmuştur. Ardından kodlar ve temalar araştırmacılar tarafından bir araya getirilerek düzenlenmiştir. Kodlar sayılarak frekans ve yüzde değerleri elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar bulgular olarak sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik

Araştırmanın geçerliği kapsamında inandırıcılık (credibility) ve çeşitleme (triangulation) tedbirleri kullanılmıştır. İnanırıcılık araştırmacıların bulgularının katılımcıların ifadelerini yansıtmaya düzeyidir (Sandelowski, 1986). Bu kapsamda araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla her görüşme sonucunda araştırmacı tarafından özetleme yapılmış ve katılımcılara eksik veya anlaşılmayan yönler sorulmuştur. Nitel araştırmalarda geçerliği artırmada bir diğer tedbir çeşitlemedir (Cresswell ve Miller, 2000). Çeşitlemede tema ve kategoriler oluşturma sürecinde ortak noktayı bulmak amacıyla kullanılmaktadır. Çeşitleme kapsamında ise Denzin’in (1989) önerdiği “Araştırmacı çeşitlemesi” yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada her bir araştırmacı deşifrelere ait kodlama ve temaları oluşturmuş ardından kodlamalar ve temalar karşılaştırılarak son hali verilmiştir.

Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki tedbirler kullanılmıştır.

- Görüşmeler öncesinde araştırma protokolü hazırlanmış ve katılımcılar protokolden haberdar edilmiştir.
- Veri toplama öncesinde iki katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ardından görüşme formuna son hali verilmiştir.
- Görüşmeler esnasında ses kaydı ile birlikte görüşmeci tarafından notlar tutulmuş, elde edilen bulgular ile karşılaştırılmıştır.

- Üç araştırmacının elde ettiği bulgular karşılaştırılmış ve tutarlığı incelenmiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen temalara ilişkin katılımcı ifadeleri sayılarak frekans ve yüzdeler olarak verilmiştir. Bu kısımda katılımcılara sorulan 11 soruya ilişkin bulgular sunulmuştur.

1. Katılımcılara yöneltilen “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitimine başlamaktaki amacınız veya güdüleyici faktörler nelerdi?” sorusuna ilişkin bulgular:

Görüşmeler kapsamında katılımcılara yöneltilen ilk soruya ilişkin elde edilen temaların frekansları, yüzdeleri ve temalara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitimine başlamaktaki amacınız veya güdüleyici faktörler nelerdi?” sorusuna verdikleri yanıtlar.

Temalar	f	%	Katılımcı İfadeleri
Akademisyen olmak isteği	12	34.4	“Akademik kariyer. Akademik kariyeri de bir araç olarak görüyorum. Onun dışında akademik çalışmaları yapmayı seviyorum zaten. Daha iyi akademik çalışmalar yapabileceğim bir platform benim için.” (K3)
PDR alanında kendini geliştirme	7	18.9	“Yüksek lisansa başladıktan sonra bilimsel çalışmalar yapmak, alana bir katkı sunmak, daha iyi psikolojik danışma yapabiliyor olmak, uygulama dersleri lisanstaki gibi değil, lisansüstü eğitimde biraz daha geliştirici düzeyde ve daha derinlemesine danışanları tanımayı ve danışma yapabilmeyi öğreniyoruz.” (K10)

Bazı akademisyenlerin rol model olması	6	16.2	“Üniversiteden çok sevdiğim hocalarım vardı. Bakıp örnek aldığım. Onların hayatı bana çok çekici geliyordu.” (K8)
MEB sisteminin yetersiz bulunması	4	10.8	“Ben Millî Eğitimde çalışıyordum. İki yıldır çalışıyordum zaten. Öğretmenlik çok severek yaptığım bir meslekti. İki yıl, üç yıl, beş yıl güzel ama etrafımda 30 yıldır öğretmen olanlar vardı ve onlara bakınca onlar gibi olacağım diye korkuyordum.” (K8)
Lisans eğitiminin yetersiz bulunması	3	8.1	“Kendimi geliştirmek için, lisans eğitimi yeterli gelmedi, o yüzden yüksek lisans ve doktora amaçlı başladım burada.” (K9)
Psikolojide lisans üstü eğitim yapma şansının az olması	3	8.1	“Psikolojiden sonra hep klinik istemiştim. Ama klinik kapısında çok bekleyen olur. Denedim bir iki yeri olmayınca, ne yapabilirim diye düşündüm. Sayılı birkaç alan vardı ilgimi çeken. Bunlardan en yakını psikolojik danışma geliyordu.” (K1)
Ekonomik sebepler	2	5.4	“Az kazanıyordum özel sektörde. Sonra düşündüm ki bu araştırma görevliliği falan da benzer bir içeriğe sahip ve devlette çalışırsam daha iyi şartlarda ve daha rahat olur” (K6)
Toplam		37	100

Birinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtların yedi tema altında toplandığı görülmüştür. En yüksek yüzdeliğe sahip ilk üç tema (1) Akademisyen olmak isteği, (2) PDR alanında kendini geliştirme, (3) Bazı akademisyenlerin rol model olması olarak bulunmuş; en düşük yüzdeliğe sahip tema ise (7) Ekonomik sebepler olarak belirlenmiştir.

2. Katılımcılara yöneltilen “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/doktora eğitimine başlamaktaki amacınızı göz önünde bulundurarak eğitim sürecinizde bu amaca yönelik çalışmanızı zorlaştıran faktörler (varsa) nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular:

Görüşmeler kapsamında katılımcılara yöneltilen ikinci soruya ilişkin elde edilen temaların frekansları, yüzdeleri ve temalara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitimine başlamaktaki amacınızı göz önünde bulundurarak eğitim sürecinizde bu amaca yönelik çalışmanızı zorlaştıran faktörler (varsa) nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

Temalar	f	%	Katılımcı İfadeleri
Akademi dışında farklı bir işte çalışmak	6	17.6	“Okulda çalışmak, özellikle özel okulun yoğun çalışma temposu” (K10)
Ders içeriklerinin yetersiz bulunması	5	14.7	“Eğitimin içeriği beni zorladı. Yüksek lisans da doktora aldığım dersin içeriği aynı. Bazı dersler hep aynı şekilde işleniyor ve sunum yapılıyor ve aynı şeylerin sunumu yapılıyor. Mesela ben herhalde aynı sunumu dört kere farklı derslerde varoluşçu kuram sunumu yaptım. Haliyle içerik birşey öğretmiyor. Ve belli şeyleri de artık almak istemiyorum ve bu beni çok zorladı.” (K6)
Akademik ortam sorunları,	5	14.7	“Akademik hayatın yoğunluğu, rekabetçiliği, stresi” (K5).
Ulaşım problemi,	5	14.7	“Devam aşamasında git- gel zor oldu. Git- gel çok yorucu oluyordu. Haftanın iki günü buradaydım. Zor oluyordu ama alışmıştım bir noktadan sonra.” (K9)

Zaman problemi yaşamak,	4	11.7	“Sıklıkla zaman problemi, bunu söyleyebilirim. Yüksek lisans sürecinde yoktu ama doktora sürecinde çocuk sahibi olduk. İyi oldu ama o zorlaştırıcı bir şey. Mesela ben gece 12’den sonra ancak çalışabiliyorum. Çünkü uyku problemi de var arkadaşın.” (K1)
Üniversitenin bulunduğu şehirden farklı bir şehirde yaşamak.	3	8.8	“Önce istanbul’da çok yoktu doktora. Şimdi Bursa’da yapıyorum. İstanbul’dayken de burdan da giderken zorlaştırıcı. Burdan oraya giderken de hala zorlaştırıcı.” (K4)
Ailevi/Özel ilişki problemleri	3	8.8	“Özel hayatımdaki bazı sıkıntılar, yeterliliği geçtiğim andan itibaren çalışmakta çok zorlandım. Akademik hayatın yoğunluğu, stresi ve benim özel hayatımdaki bazı zorlukların üstüste gelmesiyle son bir senedir zorlanıyorum” (K5)
İşlevsel olmayan ders çalışma alışkanlıkları	2	5.8	“Ders çalışma alışkanlığı konusunda çok sorun yaşadım. Çünkü ben lisansa kadar çok düzgün oturup çalışan bir öğrenci değildim. İlgisiz ve alakasızdım. Birdenbire yüksek lisans ortamına düşünce bilim yapıyorsunuz bir yerde her şeyi bilmek durumundasınız. Mesela bu beni çok zorladı” (K8)
Yabancı dil yetersizliği	1	2.9	“İngilizce konusu da zorlandığım alanlardan biri. Az çok konuşabiliyordum, bir sınav geçecek kadar puanım vardı ama bir metni okuyup anlayıp yazacak kadar bir şeyim yoktu. Bu da beni zorlayan nedenlerden biri idi.” (K8)
Toplam	34	100	

İkinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtların dokuz tema altında toplandığı görülmüştür. En yüksek üç yüzdeliğe sahip temalar (1) Akademi dışında farklı bir işte çalışmak, (2) Ders içeriklerinin yetersiz bulunması, (3) Akademik ortam sorunları, (4) Ulaşım problem ve (5) Zaman problemi yaşamak olarak belirlenirken; en düşük yüzdeliğe sahip tema ise (9) Yabancı dil yetersizliği olarak belirlenmiştir.

3. Katılımcılara yöneltilen “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizi bilgi ve donanım açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna ilişkin bulgular:

Görüşmeler kapsamında katılımcılara yöneltilen üçüncü soruya ilişkin elde edilen temaların frekansları, yüzdeleri ve temalara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizi bilgi ve donanım açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar

Temalar	f	%	Katılımcı İfadeleri
Yetersiz	14	77.7	“Bence yetersiz. Kendi aramızda da konuşuyoruz. Benim algıladığım şey şuydu, daha çok akademik çalışma yaparız. Akademik üretim, yayın yaparız diye düşünüyordum ama burada daha pasif durumdayız. Hoca burada daha çok birşeyler anlatıyor. Bir şeyler veriyor. Sunum yapıyoruz ve çıkıyoruz. Ürün odaklı değil.” (K3)
Yeterli	4	22.2	a) Uygulama açısından “Bence uygulamanın içinde olması, o yüzden yeterli buluyorum.” (K1) b) Teorik açıdan “Yeterli olarak teorik açıdan yeterli buluyorum.” (K4)
Toplam	18	100	

Üçüncü soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, yanıtların (1) yetersiz ve (2) yeterli olarak iki tema altında toplandığı görülmüştür. Yeterli temasının ise teorik ve uygulama açılarından olmak üzere iki kategoride ele alındığı görülmüştür.

4. Katılımcılara yöneltilen “PDR eğitimini değerlendirdiğimizde teorik açıdan alınan derslerle birlikte uygulamaya dönük dersler de alınmaktadır. Siz eğitim sürecinizde grupla psikolojik danışma/bireysel psikolojik danışma dersi aldınız mı?” sorusuna ilişkin bulgular:

Görüşmeler kapsamında katılımcılara yöneltilen dördüncü soruya ilişkin elde edilen temaların frekansları, yüzdeleri ve temalara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların “PDR eğitimini değerlendirdiğimizde teorik açıdan alınan derslerle birlikte uygulamaya dönük dersler de alınmaktadır. Siz eğitim sürecinizde grupla psikolojik danışma/bireysel psikolojik danışma dersi aldınız mı?” sorusuna verdikleri yanıtlar.

Temalar	f	%	Katılımcı İfadeleri
Uygulamada yetkinlik	5	9.1	(a) Süpervizyon niteliği: “Süpervizyonu veren kişinin yetkinliği ile doğrudan alakalı. Yani süpervizyonu veren kişi yetkinse sana da bir parça yetkinlik kazanılabiliyor.” (K6)
	6	10.9	(b) Spesifik kuramda uzmanlaşma: “Özellikle doktora düzeyinde belirli kuramlar üzerinde uzmanlaşma olmasını isterdim. Örneğin BDT ve Şema gibi, bunları yüksek ücretlerle almak zorunda kalıyoruz.” (K10)
	4	7.3	(c) Yeterli sayıda danışan görmemek: “Tek dönem danışan görmenin yeterli olduğunu düşünmüyorum. İki döneme yayılması çok etkili olabilir.” (K10)
Staj yapılmaması	10	18.2	“Staj yapmadım ama başka hocadan da süpervizyon aldım. BDT süpervizyon eğitimi aldım 100 saatlik. Ama bu kendi çabamla tabii. Bu, doktora eğitimimden bağımsız.” (K3)

Süpervizyonun (süre ve süpervizöre düşen danışman sayısı açısından) yeterliliği	4	7.3	(a) Yeterli: "Her hafta görüştük, haftada 3-4 saati buluyordu. Ders kapsamında düşünürsek 3-4 kişinin aldığı bir dersti. Bu şekilde oldu. 14 hafta 3 saatten 3-4 kişi aldık. Kişi başı 14 saat diyebiliriz. Daha iyisi olabilir tabii ama bu da yeterliydi." (K1)
	6	10.9	(b) Yetersiz: "Bence daha etkili, uzun süreli süpervizyon verilebilirdi." (K9)
Uygulamada Farklı Metotlar	4	7.3	(a) Uyguluyorum: "Tabii uyguladım. Ben burda bireysel görüşmelerimi yaptım. BDT üzerinden gittik." (K1)
	6	10.9	(b) Uygulamıyorum: "Hocanın söyledikleri dışına çok çıkmadım. Kendimi yeterli görmediğim için." (K9)
Akran Süpervizyonundan yararlanma	9	16.4	(a) Yararlanıyorum: "Grup içinde kendi arkadaşlarımızla informal şekilde yapıyorduk." (K2)
	1	1.8	(b) Yararlanmıyorum: "Hayır" (K4)
Toplam	55	100	

Dördüncü soruya verilen yanıtlar incelendiğinde beş farklı tema oluşmuştur. (1) Uygulamada yetkinlik teması en yüksek yüzdeliğe sahip tema iken, (2) Staj yapılmaması, (3) Süpervizyonun (süre ve süpervizöre düşen danışman sayısı açısından) yeterliliği, (4) Uygulamada farklı metotlar, (5) Akran Süpervizyonundan yararlanma temaları eşit yüzdelerle sahiptir. Bununla birlikte uygulamada yetkinlik teması süpervizyon niteliği, spesifik kuramda uzmanlaşmama, yeterli sayıda danışan görmemek alt kategorilerinde ele alındığı belirlenmiştir. Süpervizyonun (süre ve süpervizöre düşen danışman sayısı açısından) yeterliliği teması yeterli ve yetersiz kategorilerinde değerlendirilmiştir. Uygulamada farklı metodlar teması içeğirinin uyguluyorum ve uygulamıyorum olarak iki kategoride değerlendirildiği görülmüştür. Akran Süpervizyonundan yararlanma teması ise yararlanıyorum ve yararlanmıyorum şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Yararlanıyorum kategorisinin

de sadece formal düzeyde akran süpervizyonu olmadığı için informal yararlanma durumunu kapsadığı görülmüştür.

5. Katılımcılara yöneltilen “Eğitiminiz esnasında Psikolojik Danışma (bireysel ve grup) uygulaması yapma durumunuz oldu mu? Olduysa Süpervizyon eşliğinde mi oldu? Aldığınız süpervizyona ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular:

Görüşmeler kapsamında katılımcılara yöneltilen beşinci soruya ilişkin elde edilen temaların frekansları, yüzdeleri ve temalara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların “Eğitiminiz esnasında Psikolojik Danışma (bireysel ve grup) uygulaması yapma durumunuz oldu mu? Olduysa Süpervizyon eşliğinde mi oldu? Aldığınız süpervizyona ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

Temalar	f	%	Katılımcı İfadeleri
Süpervizyon sürecinin uygunluğu	7	15.5	(a) Süpervizörün yaklaşımı: “Süpervizyonumda Hoca bizi çok sınırlandırmadı. Şu kuramdan gideceksiniz’ bu kuramdan gideceksiniz gibi bir şey yoktu. Eklektik idi. Hangisi size uygun geliyorsa gibi. Bu da bana çok uygundu.” (K2)
	5	11.1	(b) Kuramsal çerçeve: “Bana BEPT çok uygun. Mesela BEPT’te kısa süreli ve çok uzun süreli bir anamnez var. Bu anamnez çok faydalı. Daha korkusuzca ilerleme var. Bana göre daha işlevsel geldi.” (K5)
	4	8.9	(c) Süpervizyon sürecinin uygulanma biçimi: “Teorik kısmı çok azdı. Belki 1-2 hafta. Daha çok uygulama idi. Bizim sürecimizin değerlendirilmesi üzerine. Ne hata yapıyoruz, nasıl düzeltilebilir. Benim bir hatam var mı? Kişiliğime uygundu.” (K4)

	4	8.9	(d) Süpervizyon alan kişi sayısı: “Grup süpervizyonunu 11 kişi alıyoruz ve hepimiz birer grup yönetiyoruz. 11 kişiyi süpervize etmek bizim süpervizörümüz için çok kolay bir şey değil” (K3)
Süpervizyon süreci ile ilgili değişiklik yapılmak istenilen faktörler	4	8.9	(a) Süpervizyonun çeşitli teknikler (akran süpervizyonu, roll playing, aynalı oda gibi) aracılığıyla verilmesi: “Akran süpervizyonunu da katardım. Akran süpervizyonu da o süreçte öğretilse ve etkili kullanmaya yönlendirilseydik daha da iyi olurdu. Çünkü her zaman bir hoca bulamıyoruz.” (K7)
	4	8.9	(b) Süpervizyon dersinin iki dönemde verilmesi: “Bence uzun soluklu bir süpervizyon süreci olabilir. İki dönem makul olabilir.” (K6)
	3	6.7	(c) Belirli bir kuramsal çerçevede süpervizyon verilmesi: “Belli bir kuramsal çerçeveye dönük olarak süpervizyon uygulaması olabilir. Zorunlu değil tabii ama kişinin isteğine bağlı olarak tutulması taraftarıyım. Belli bir kuramsal çerçevede ders açılması. Uygulama olarak da öyle mesela ben gidip BDT eğitimi almakla uğraşmayayım.” (K10)
	2	4.4	(d) Eşit süre imkânı: “Danışan kısıtlaması olmadığı için bazılarımız 2, bazılarımız 3 bazılarımız 4 danışan bulabildi. Bazı derslerde danışan sayısından ötürü bazı arkadaşlarımızın süreyi daha fazla kullanımı olabiliyordu. Hepimize eşit bir şekilde ayarlamaya çalışıyorduk bence daha güzel olabilirdi.” (K9)

	1	2.2	(e) Lisans öğrencilerine süpervizyon verilmesi: “Doktora öğrencileri olarak lisans öğrencilerine süpervizyon verebiliriz.” (K10)
	1	2.2	(f) Süpervizör değişikliğine gitmede esneklik: “Hocayı değiştirdim. Öncelikle hocayı değiştirdim.” (K5)
Süpervizyon eşliğinde bireysel ve grupla psikolojik danışma süreci almak	10	22.2	“Hem bireysel hem de grupla psikolojik danışma ders zorunlu olarak alıyoruz” (K1)
Toplam	45	100	

Beşinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde (1) Süpervizyon sürecinin uygunluğu, (2) Süpervizyon süreci ile ilgili değişiklik yapılmak istenilen faktörler ve (3) Süpervizyon eşliğinde bireysel ve grupla danışma süreci almak temaları olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Süpervizyon sürecinin uygunluğu teması süpervizörün yaklaşımı, kuramsal çerçeve, süpervizyon sürecinin uygulanma biçimi ve süpervizyon alan kişi sayısı kategorilerinde ele alınmıştır. Süpervizyon süreci ile ilgili değişiklik yapılmak istenilen faktörler teması kapsamında ise süpervizyonun çeşitli teknikler (akran süpervizyonu, roll playing, aynalı oda gibi) aracılığıyla verilmesi, süpervizyon dersinin iki dönemde verilmesi, belirli bir kuramsal çerçevede süpervizyon verilmesi, eşit süre imkânı, lisans öğrencilerine süpervizyon verilmesi ve süpervizör değişikliğine gitmede esneklik kategorileri belirlenmiştir.

6. Katılımcılara yöneltilen “Lisansüstü eğitim sürecinde eğitim aldığımız öğretim üyelerinin yetkinliğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Bireysel danışma, grupla danışma ve diğer dersler açısından değerlendiriniz)” sorusuna ilişkin bulgular:

Görüşmeler kapsamında katılımcılara yöneltilen altıncı soruya ilişkin elde edilen temaların frekansları, yüzdeleri ve temalara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların “Lisansüstü eğitim sürecinde eğitim aldığınızı öğretim üyelerinin yetkinliğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Bireysel danışma, grupta danışma ve diğer dersler açısından değerlendiriniz)” sorusuna verdikleri yanıtlar

Temalar	f	%	Katılımcı İfadeleri
Sunum odaklı ve yüzeysel ders işleme devam etmek	6	23.1	“Doktora dersleri yüksek lisans derslerinin devamı gibi, ileri ama hala sunum hazırlayıp sunuyoruz. Ben bir sunumu üç farklı derste sundum. Bu bana bir şey katmadı. Dersi geçtim.” (K10)
Yayın odaklı olmamak	4	15.4	“Bir derste hoca bu dersin sonunda yayın yapacağınız dedi, ben o dersti tek alıyordum, o dersin sonunda yayın yaptık ve en fazla zevk aldığım derslerden birtanesiydi. Ama diğer derslerde bu olmadı” (K3)
Güven veren ve olumlu hoca tavırları	4	15.4	“Hocaların tavrı öğrencilere çok iyi. Sıcak, kabul edici bu çok güzel.” (K1)
Belirli alanlarda uzmanlaşmak	4	15.4	“Her hocanın farklı uzmanlık alanı var. Çalıştığı, ilgilendiği ve genel olarak herkes kendi çalıştığı, ilgilendiği alanlardaki dersleri alıyor. Bence bu çok güzel bir şey. Kimseye ilgisi olmayan bir ders verilmiyor ya da hoca tesadüfen o dersti açmıyor.” (K7)
Danışan görmemek	3	11.5	“Herkesin iyi olduğu ama geliştirmesi gereken yönlerde var. Alanda daha çok danışan görmek mesela. Bazıları çok kopuk yaşıyor bundan biliyorum. Danışan görmeyi unutup öğrenciye nasıl danışan görmeyi anlatacağız?” (K1)
Uygulama alanında deneyimlilik	2	7.7	“Bazı hocaların uygulayıcı taraflarının olmadığını düşünüyorum. Sadece akademik yönü olan değil, deneyimi olan hocaların dersleri vermesi gerektiğini düşünüyorum.” (K10)

Tüm hocalardan memnun olmak	1	3.8	“Bence tüm hocalarımız alanda yetkin” (K9)
Otoriter hoca tavrı	1	3.8	“Asistan veya öğrenci farketmez kendinden alt seviyede biri olarak görünce ben dersten çok bu durumdan etkileniyorum” (K8)
Bazı hocaların kendini geliştirmemeleri	1	3.8	“Yetkinlik. Şöyle söyleyeyim, kimi hocanın çok zayıf olduğunu hissediyorsun. Bir noktadan sonra hocaların kendilerini pek geliştirmedini, geliştirmek için bir şeyler yapmadığını hissediyorsun. Haliyle sana da bir şey kazandıramıyorlar. (K6)
Toplam	26	100	

Altıncı soruya verilen yanıtlar incelendiğinde yanıtların dokuz alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. (1) Sunum odaklı ve yüzeysel ders işlemeye devam etmek, (2) Yayın odaklı olmamak, (3) Güven veren ve olumlu hoca tavırları, (4) Belirli alanlarda uzmanlaşmak ve 5) Danışan görmemek en yüksek üç yüzdeliğe sahip temalardır. (7) Tüm hocalardan memnun olmak, (8) Otoriter hoca tavrı ve (9) Bazı hocaların kendini geliştirmemeleri temaları ise eşit ve en düşük yüzdeliğe sahip temalar olarak belirlenmiştir.

7. Katılımcılara yöneltilen “Yüksek lisans/ doktora eğitimine başlarken beklentilerinizi ve eğitim sürecinizi değerlendirdiğinizde örtüşen ve örtüşmeyen yönler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular:

Görüşmeler kapsamında katılımcılara yöneltilen yedinci soruya ilişkin elde edilen temaların frekansları, yüzdeleri ve temalara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların “Yüksek lisans/ doktora eğitimine başlarken beklentilerinizi ve eğitim sürecinizi değerlendirdiğinizde örtüşen ve örtüşmeyen yönler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

Temalar	f	%	Katılımcı İfadeleri
Beklentilerle örtüşen yönler	4	16.7	a) Belirli konularda derinlemesine araştırma yapma fırsatı: “Bir amaç yaratma konusunda dediğim gibi öğrendiğim kuramları, konuları toplumsal konularla birleştirip bu konularda yayın yapmak, bir şeyler yapmak sonradan oluşturduğum amacım. Başta böyle bir şey yoktu. Çünkü bilmiyordum.” (K8)
	3	12.5	b) Doktorada teorik bilginin iyi verilmesi: “Daha çok teorik sunuyor .” (K4)
	2	8.3	c) Alanda uzman kişilerle çalışmak: “Hocalarımızın çoğu Türkiye’de PDR alanında en uzman kişiler.” (K10)
	1	4.2	d) Ruh sağlığı alanında ilerleme sağlamak: “Diğer alanlar için diyemem ama ruh sağlığı danışmanlığı konusunda etkili diye düşünüyorum.” (K10)
	1	4.2	e) Akademik hayata geçiş: “Yüksek lisans biraz daha lisanslaşmış durumda. 4+2 gibi. Ama yine de araştırma teknikleri, ölçek geliştirme gibi dersler sayesinde yüksek lisans aşamasında akademiye geçiş sağladığımı düşünüyorum.” (K9)

Beklentilerle örtüşmeyen yönler	4	16.7	a) Sınırlı sayıda yayın yapmak: “Başta dediğim gibi teze geldiğim zaman dört beş tane yayınum olur diye düşünüyordum. Hocalarımla. Ama şu an bir tane yayınum var ve bu benim için biraz hayal kırıklığı. Ben doktorayı öyle görüyorum, yayın üretim yapılan bir yer olarak görüyorum ama çok beklediğimi aldığım söylenemez.” (K3)
	3	12.5	b) Hocaların yayın konusunda teşvik etmemesi: “Artık doktora bittikten sonra da o alanda bizden çalışmalar makaleler bekleniyor. Bu konuda çok eksik kaldığımı düşünüyorum. Çok fazla ödev yaptık. Bu ödevlerimiz sayfa sayfa hepsi çöp oldu. Aslında o derse başlarken o dersin ürünü yayına dönüştürülebilir şekilde belki bir ürün, çalışma yapılsaydı. Evet, çok şey öğrendik ama çöp oldu hepsi gibi.” (K7)
	2	8.3	c) Kariyer danışmanlığı ve okul psikolojik danışmanlığı gibi alt alanlarında uzmanlaşma sağlanamaması: “Kesinlikle uzmanlaşmayı vermemesi” (K5)
	2	8.3	d) Belirli bir kuram çerçevesinde psikolojik danışmada uzmanlaşmama: “Uzmanlaşma alanı olmasını bekleirdim. Özellikle doktora sürecinde kuramsal açıdan diyorum. Ama yükselisans bir tarafa doktora programı bile uzmanlık vermiyor.” (K1)
	1	4.2	Zaman yönetimini etkili yapamamak: “Akademik olarak zaman konusunda sorun yaşıyorum. Bu gerçi benimle ilgili bir mesele olabilir tabii.” (K9)
Beklenti olmaması	1	4.2	“Benim çok beklentim yoktu. Neyle karşılaşacağımı çok bilmiyordum aslında. Lisansüstü eğitime başlarken.” (K6)
Toplam	24	100	

Yedinci soruya verilen yanıtlar incelendiğinde (1) Beklentilerle örtüşen yönler, (2) Beklentilerle örtüşmeyen yönler ve (3) Beklenti olmaması olmak üzere üç ana tema oluşmuştur. “Beklentilerle örtüşen yönler” teması altında belirli konularda derinlemesine araştırma yapma fırsatı, doktorada teorik bilginin iyi verilmesi, alanda uzman kişilerle çalışmak kategorileri en yüksek yüzdeliğe sahip kategoriler olarak; ruh sağlığı alanında ilerleme sağlamak ve akademik hayata geçiş kategorileri eşit ve diğer kategorilere göre düşük yüzdeliğe sahip kategoriler olarak tespit edilmiştir. “Beklentilerle örtüşmeyen yönler” teması altında ise, sınırlı sayıda yayın yapmak, hocaların yayın konusunda teşvik etmemesi, kariyer danışmanlığı ve okul psikolojik danışmanlığı gibi alt alanlarında uzmanlaşma sağlanamaması ve belirli bir kuram çerçevesinde psikolojik danışmada uzmanlaşmama kategorileri en yüksek yüzdeliğe sahip kategoriler olarak belirlenirken zaman yönetimini etkili yapamamak kategorisi en düşük yüzdeliğe sahip kategori olarak bulunmuştur.

8. Katılımcılara yöneltilen “Bildiğiniz gibi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı alt uzmanlık alanlarından (kariyer danışmanlığı, okul psikolojik danışmanlığı, rehabilitasyon danışmanlığı, evlilik ve aile danışmanlığı gibi) oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim sürecinizde hangi alanda uzmanlaşmayı hedeflediniz? Eğitiminizin bu açıdan değerlendirdiğinizde düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular:

Görüşmeler kapsamında katılımcılara yöneltilen sekizinci soruya ilişkin elde edilen temaların frekansları, yüzdeleri ve temalara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların “Bildiğiniz gibi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı alt uzmanlık alanlarından (kariyer danışmanlığı, okul psikolojik danışmanlığı, rehabilitasyon danışmanlığı, evlilik ve aile danışmanlığı gibi) oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim sürecinizde hangi alanda uzmanlaşmayı hedeflediniz? Eğitiminizin bu açıdan değerlendirdiğinizde düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

Temalar	f	%	Katılımcı İfadeleri
PDR alt alanlarına ilişkin uzmanlaşma sağlamıyor	26	96.3	“Doktora eğitimi ruh sağlığı alanında teorik açıdan uzmanlaştırıyor ama uygulama açısından PDR alanlarıyla ilgili uzmanlaştırdığını söyleyemem.” (K4)
PDR alt alanlarına ilişkin uzmanlaşma sağlıyor	1	3.7	“Lisansa göre daha çok uzmanlaştırıyor bence.” (K9)
Toplam	27	100	

Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde iki tema belirlenmiştir. Bunlar; (1) PDR alt alanlarına ilişkin uzmanlaşma sağlamıyor ve (2) PDR alt alanlarına ilişkin uzmanlaşma sağlıyor temalarıdır.

9. Katılımcılara yöneltilen “Görüşmemizin başında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora yapma nedenlerinizi sorduk. Bu nedenleri de düşünerek Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizde size katkısının en fazla olduğunu düşündüğünüz üç faktörü sıralayınız.” sorusuna ilişkin bulgular:

Görüşmeler kapsamında katılımcılara yöneltilen dokuzuncu soruya ilişkin elde edilen temaların frekansları, yüzdeleri ve temalara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların “Görüşmemizin başında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora yapma nedenlerinizi sormuştuk. Bu nedenleri de düşünerek Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizde size katkısının en fazla olduğunu düşündüğünüz üç faktörü sıralayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar

Temalar	f	%	Katılımcı İfadeleri
Akademik kimlik gelişimi	11	45.8	“Akademik araştırma yapmayı öğretti.” (K2)
Psikolojik danışma uygulamalarında yetkinlik	4	16.7	“Bireyle danışma sürecinde nasıl etkili olunur öğrenmiş oldum.” (K2)
Etkili iletişim becerileri	4	16.7	“Kendi insan ilişkilerime, iletişimime en fazla katkısı oldu” (K7)
Öz disiplin	2	8.3	“Öz disiplin. Çalışma ile ilgili, bir dersin başına oturduğumda 5-6 saat kalkmadan yapabiliyorum. Bunu lisans üstü kattı.” (K1)
Hırslı kişilik yapısı	2	8.3	“Daha hırslı oldum. Ben şundan çok etkileniyorum. Mesela bir hoca bana kötü bir şey deyince ben çok etkileniyorum.” (K8)
Statü	1	4.2	“Lisansüstü eğitim almak statü kazandıran birşey” (K6)
Toplam	24	100	

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde altı tema belirlenmiştir. (1) Akademik kimlik gelişimi, (2) Psikolojik danışma uygulamalarında yetkinlik, (3) Etkili iletişim becerileri ve öz disiplin en yüksek üç yüzdeliğe sahip temalar olarak belirlenirken (6) Statü teması en düşük yüzdeliğe sahip tema olarak belirlenmiştir.

10. Katılımcılara yöneltilen “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizde eksikliğini hissettiğiniz üç faktörü sıralayınız” sorusuna ilişkin bulgular:

Görüşmeler kapsamında katılımcılara yöneltilen 10. soruya ilişkin elde edilen temaların frekansları, yüzdeleri ve temalara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizde eksikliğini hissettiğiniz üç faktörü sıralayınız” sorusuna verdikleri yanıtlar

Temalar	f	%	Katılımcı İfadeleri
Akademik yayın yetersizliği	7	25.9	“Bizden beklenen herşeyi yayına dönüştüren bir bilimsel anlayışa sahip olmamız. Bunları dersler vermedi. Bunu kendi kendimize öğrenmek durumunda kaldık. Ama ders sürecinde ürün çıkmadı. Bu büyük bir eksiklik. Hele böyle herşeyin teşviğe dönüştüğü bir sistem içinde.” (K7)
Uygulama derslerinin yetersizliği	6	22.2	“Yaşantı zenginliği de yok. Uygulamalar az. Benim için birime gelip uygulama yapmak yasantı zenginliğidir. Ama bu ben istediğim için oluyor. Yoksa ben dışardan üç danışan bulup dersi tamamlayabilirdim. Bu tip şeylerde destek olan bir mekanizma yok. Projeler vs. olabilir. Yaşantı zenginliği olabilir.” (K6)
Etkili süpervizyon	3	11.1	“Uygulamanın daha güçlendirilmesi. Özellikle bireyselin. Süpervizyon ve kavramsallaştırma açısından.” (K5)
Fiziksel koşullar	2	7.4	“Fiziksel koşullar. Danışma odaları uygun değil, karanlık. Bunlar önemli. Psikolojik danışma birimi atıl. Bu önemli bir şey.” (K3)
Derslerin derinlemesine işlenmemesi	2	7.4	“Ders içeriklerinin daha dolu ve ürün odaklı yapılandırılması.” (K5)

Diyalog eksikliği	2	7.4	“Kast sisteminin en alt kısmındayız asistan olduğumuz için. Bundan çok rahatsızım. Birçok hocanın da buna göre hareket ettiğini düşünüyorum. Karşınızdaki için birey olarak bir değeriniz yok. Mesela bir hoca aradığında o işe gitmek zorundasınız. İşinizin olabileceği veya o an kendi isteğinizle o işi yapmama gibi bir lüksünüz yok yani. Kişisel olarak değer verilmemesi bir eksiklik olarak düşünüyorum.” (K8)
Akademisyenlerin yurt dışı eğitimi konusunda yönlendirici olmaması, mentörlük.	2	7.4	“Yurt dışı eğitim gibi konularda veya yurt dışında kongrelere katılma konusunda hocaların yönlendirici olması” (K10)
PDR alt uzmanlık alanlarında uzmanlaşma kazanılmaması	2	7.4	“Ekol ve uzmanlaşma meselesi. Alt alanlarda uzmanlaşma kesinlikle” (K1)
Proje temelli çalışmaların olmaması	1	3.7	“Derslerin projelere dönük olmaması çok büyük bir eksiklik.” (K10)
Toplam	27	100	

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde dokuz tema belirlenmiştir. (1) Akademik yayın yetersizliği, (2) Uygulama derslerinin yetersizliği ve (3) Etkili süpervizyon temaları en yüksek yüzdeliğe sahip ilk üç tema iken; (9) Proje temelli çalışmaların olmaması teması en düşük yüzdeliğe sahip tema olarak belirlenmiştir.

11. Katılımcılara yöneltilen “Bizim unuttuğumuz sizin bilmemizi istediğiniz düşünceler varsa lütfen belirtiniz.” sorusuna ilişkin bulgular:

Görüşmeler kapsamında katılımcılar araştırmacılara bu konuda eklemek istedikleri herhangi bir konu beyan etmemişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında lisansüstü eğitime başlama amacını belirlemek amacıyla “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitimine

başlamaktaki amacınız veya güdüleyici faktörler nelerdi?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile ilgili bulgular incelendiğinde sırasıyla akademisyen olmak, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında kendini geliştirmek, bazı akademisyenlerin rol model olması, MEB çalışma sisteminin yetersiz bulunması, lisans eğitiminin yetersiz bulunması, psikolojide lisansüstü yapma şansının az olması ve ekonomik sebepler temaları oluşmuştur. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde psikolojide lisansüstü yapma şansının az olması teması hariç birbirini tamamlar niteliktedir. Bilindiği gibi Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik, ABD ve Avrupa modellerinin çoğunluğunun aksine lisans süreci ile başlamaktadır. Bu durum hem mesleki süreç hem de meslekte profesyonelleşme açısından bir avantaj olarak değerlendirilmektedir (Doğan, 1996). Lisans eğitimi ile meslek temellerinin atıldığı düşünüldüğünde mesleki kimlikle ilgili yapılanmanın önemli bir sürecini lisansüstü eğitim oluşturduğu düşünülmektedir. Akademik hayata geçişin yanı sıra lisans sürecindeki bilgi ve becerilerin geliştirilmek istenmesi ve MEB sisteminin Psikolojik Danışma ve Rehberlik personelinin bireysel gelişimini destekleme noktasında yetersiz kalması bütünlük göstermektedir. Burada bir diğer önemli bulgunun akademisyenlerin rol model olmasıdır. Erdem (2007) bilim insanı yetiştirme sorumluluğunu taşıyan öğretim üyesinin mesleki etik ilkelere dikkat etmesinin ve uygulamalı olarak bu konuda öğrencisine iyi bir rol model olmasının önemini belirtmiştir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik akademisyeninin lisans sürecinden itibaren akademik donanımın yanı sıra etik ve duyarlı bir yapı sergilemesi, mesleki gelişimle birlikte kültürel ve entellektüel anlamda kendini geliştirmesi önemli görülmektedir. Psikolojide lisansüstü eğitim yapma şansının az olma teması lisans mezuniyeti Psikolojik Danışma ve Rehberlik olan katılımcıdan değil Psikoloji lisans mezunu olan katılımcıdan elde edilmiştir. Bu noktada katılımcının Psikolojik Danışma ve Rehberlik eğitimine ilişkin vurgusu psikoloji lisans eğitimine göre daha olumlu olduğu yönündedir.

PDR lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü amaçlarına giden süreçte zorlaştırıcı faktörleri belirlemek amacıyla sorulan “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitimine başlamaktaki amacınızı göz önünde bulundurarak eğitim sürecinizde bu amaca yönelik çalışmanızı zorlaştıran faktörler (varsa) nelerdir?” sorusu sonucunda elde edilen temalar sırasıyla akademi dışında farklı bir işte çalışmak, ders içeriklerinin yetersiz bulunması, akademik ortam sorunları, ulaşım problemi, zaman problemi, üniversitenin

bulduğu şehirden farklı bir şehirde yaşamak, ailevi/özel ilişki problemleri, işlevsel olmayan ders çalışma alışkanlıkları ve yabancı dil yetersizliğidir. Bulgular incelendiğinde özellikle doktora sürecindeki ders içeriklerinin yüksek lisans ders içerikleri ile benzer olması ve sunum odaklı derslerin gerçekleştirilmesi zorlaştırıcı faktör olarak dikkat çekmektedir. Zaman düzenleme konusunda ise özellikle akademik yaşam ve iş yaşamı arasında denge kurmanın buna bağlı olarak akademik araştırma ve yayın odaklı çalışmak için zaman probleminin ortaya çıkması ön plandadır. Bu soruyla bağlantılı olarak bilgi ve donanım katkısı açısından Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisansüstü eğitiminde doktora eğitiminin yüksek lisans eğitimi ile kıyaslandığında beklentileri karşılama noktasında yetersiz algılandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular bu noktada iki açıdan değerlendirilmektedir. İlki doktora öğrencilerinin doktora sürecine başlama hedefi olan akademik personel olmak amacına bağlı olarak yayın ve araştırma odaklı olmaları ancak buna karşılık ders içeriklerinin yayın ve araştırma odaklı olmamasının vurgulanması nedeniyledir. İkinci olarak yüksek lisansın devamlılığı gibi doktora derslerinin benzer içerikte devam etmesi bir hayal kırıklığı olarak sıklıkla ifade edilmektedir. Diğer taraftan Psikolojik Danışma ve Rehberlik uzmanlık alanları olan okul psikolojik danışmanlığı, kariyer danışmanlığı gibi alanlarda uzmanlaşma sağlanamaması yetersiz bulunmaktadır. Bu durum seçmeli dersler ve tezler ile bazı üniversitelerin programlarında karşılanmaya çalışılsa da burada akreditasyon ve ilgili alanlar ile ilgili ünvan sorunu ortaya çıkabilmektedir. Başka bir ifadeyle tüm üniversitelerde seçmeli ders çeşitliliği benzer şekilde olmamaktadır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik uzmanlık alanlarında ilgili alanlara ilişkin seçmeli ders almak veya tez hazırlamak uzmanlık alanlarına ilişkin yasal ünvanı beraberinde getirememektedir. Bununla birlikte lisansüstü eğitiminin bilgi ve donanım açısından yeterli bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla sorulan “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizi bilgi ve donanım açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu sonucunda yeterli bulunan iki temel alanın teorinin kapsamlı verilmesi ve psikolojik danışma uygulamaları olduğu görülmüştür. Diğer taraftan psikolojik danışma uygulamaları ile ilgili süpervizyon sürecinin niteliği ile ilgili olumsuz algılar tespit edilmiştir.

Psikolojik danışma uygulamaları ve süpervizyon sürecine yönelik düşünceleri belirlemek amacıyla “PDR eğitimini değerlendirdiğimizde teorik

açından alınan derslerle birlikte uygulamaya dönük dersler de alınmaktadır. Siz eğitim sürecinizde grupla psikolojik danışma/bireysel psikolojik danışma dersi aldınız mı? Cevabınız ‘evet’ ise 4.1. Kaç saat süpervizyon eşliğinde aldınız? Süpervizörünüzle ne sıklıkla buluştunuz? 4.2. Staj yaptınız mı? 4.3. Grupla psikolojik danışma/bireysel psikolojik danışma ve süpervizyon haricinde uygulamaya dönük farklı metotlar uyguladınız mı? 4.4. Haftada bir formal/informal akran (peer) süpervizyon sürecinden geçtiniz mi? 4.5. Eğitim Gördüğünüz yüksek lisans/doktora eğitimini “uygulayıcı yetkinlik kazanımı” açısından değerlendirdiğinizde yeterli ve/veya eksik bulduğunuz faktörler nelerdir?” ve “Eğitiminiz esnasında Psikolojik Danışma (bireysel ve grup) uygulaması yapma durumunuz oldu mu? Olduysa Süpervizyon eşliğinde mi oldu? Aldığınız süpervizyona ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Süpervizyon düşüncelerini belirlemeye yönelik bu soru kapsamında katılımcılara “5.1. Aldığınız süpervizyon teorik açıdan değerlendirdiğinizde size ne kadar uygundu?” ve “5.2. Süpervizör ile ilgili ve/veya süpervizyon süreci ile ilgili değişiklik yapmak istesenez neler yapmak isterdiniz?” soruları yöneltilmiştir. İlk soruya ilişkin temalar staj yapılmaması, süpervizyonun (süre ve süpervizöre düşen danışman sayısı açısından) yeterliliği, uygulamada farklı metotlar, akran süpervizyonundan yararlanma, uygulamada yetkinlik olarak tespit edilmiştir. İkinci soruya ilişkin temalar ise süpervizyon sürecinin uygunluğu, süpervizyon eşliğinde bireysel ve grupla psikolojik danışma süreci almak olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular birlikte iki açıdan değerlendirilebilir. İlki süpervizyonun niteliği (süpervizyonun sunulma biçimi, kuramsal çerçeve, vaka formülasyonu, süpervizyon alan kişi sayısı, süpervizöre düşen öğrenci sayısı gibi), ikincisi ise süpervizyon alınan ders sayısının yetersizliğidir. Süpervizyon ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin, Aladağ ve Kemer (2016) gerçekleştirdikleri araştırmada Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretim üyelerinin süpervizyon yöntemleri, teknikleri ve formları gibi süpervizyon gereksinimlerini nadiren uyguladıklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte grup süpervizyonunun en sık kullanılan süpervizyon modeli olduğu, bireysel süpervizyonun nadiren ve ihtiyaç halinde kullanıldığı tespit edilen bir diğer noktadır. Owen ve arkadaşları (2019), psikolojik danışma akademik personelinin yeni doktora öğrencilerine teorik bilginin yanı sıra süpervizyon süreci ile ilgili bilgi, beceri ve tutum açısından da yeterlilik kazandırılmasının önemine dikkat çekmektedirler. Bu

kapsamda doktora öğrencilerinin süpervizyonun nasıl verildiğine ve süpervizyondan nasıl yararlandığına ilişkin akademik personelin rol model olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Aladağ ve Kemer (2016), doktora öğrencilerinin süpervizyon sürecinde destekleyici, objektif süpervizyon- danışman ilişkisine ve yapılandırılmış süpervizyon tekniklerine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Büyükgöze Kavas (2011), yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin süpervizyon çalışmalarının daha verimli geçebilmesi için süpervizörlerin olumlu yönlerde de geri bildirim vermeleri ve destekleyici olmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın bulgularında da görüldüğü gibi Türkiye’de uygulama dersleri kapsamında süpervizyon verilmektedir. Ancak öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının yüksek olması nedeniyle yaygın olarak grup süpervizyonu gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum araştırma bulgularında da görüldüğü gibi, öğrencilerin eşit sürede süpervizyondan yararlanamama problemini beraberinde getirebilmektedir. Owen ve arkadaşları (2019), uygun konularla ilgili yüksek lisans öğrencilerine süpervizyonun bir kısmının ileri düzeydeki doktora öğrencileri tarafından verilmesini önermektedirler. Bu öneri bu araştırma bulgularında doktora öğrencilerinin lisans öğrencilerine süpervizyon vermesi şeklinde ifade edilmiştir. Bu işbirlikçi yaklaşımın hem lisans ve lisansüstü öğrenciler hem de akademik personel açısından olumlu sonuçları beraberinde getireceği düşünülmektedir. Araştırmada süpervizyon sürecine ilişkin elde edilen bir diğer bulgu akran süpervizyonu yöntemine ilişkindir. Doktora öğrencilerinin informal şekilde akran süpervizyonundan yararlandıkları tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak süpervizyon dersleri yapılandırmasında akran süpervizyonunun yer alması önerilen bir başka konudur. Buna ek olarak süpervizyon sürecinin bir kuram çerçevesinde verilmesi, süpervizyonun bir dönem yerine iki dönem verilmesi, süpervizör başına düşen öğrenci sayısının azaltılması ve süpervizyonun yapılandırılmış teknikler yardımıyla verilmesi sunulan diğer önerilerdir.

Katılımcıların beklentileri ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisansüstü eğitiminin örtüşüp örtüşmeme durumuna ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla “Yüksek lisans/doktora eğitimine başlarken beklentilerinizi ve eğitim sürecinizi değerlendirdiğinizde örtüşen ve örtüşmeyen yönler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Beklentilerle örtüşen yönler teorik bilginin etkili şekilde verilmesi, alanda uzman akademisyenlerle çalışmak, belirli konu ve alanlarda derinleşebilmenin ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte sınırlı

sayıda akademik yayın yapmak, akademisyenlerin yayın konusunda teşvik etmemesi, belirli bir alanda uzmanlaşamaması örtüşmeyen yönler olarak belirlenmiştir. Gemme ve Gingras (2012), lisansüstü eğitimin her ne kadar bireysel gelişim, uygulamada yetkinleşme gibi kazançları beraberinde getirirse de temel olarak akademik çalışma yapabilme becerisine sahip akademik personel yetiştirme odaklı olduğunu ifade etmektedirler. Bu çalışmada alanda uzman akademisyenlerle çalışmak ve belirli konularda teorik anlamda derinleşmek yeterli görülürken bu yeterliliklerin araştırma ve yayınlara dönüştürülmemesi katılımcılar tarafından hayalkırıklığı olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru uzmanlaşma ile ilgilidir. Bu kapsamda “Bildiğiniz gibi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı alt uzmanlık alanlarından (kariyer danışmanlığı, okul psikolojik danışmanlığı, rehabilitasyon danışmanlığı, evlilik ve aile danışmanlığı gibi) oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim sürecinizde hangi alanda uzmanlaşmayı hedeflediniz? Eğitiminizin bu açıdan değerlendirdiğinizde düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların çok büyük bir kısmı lisansüstü eğitimin spesifik bir alanda uzmanlaşma sağlamadığını belirtmiştir. Daha öncede ifade edildiği gibi bireylerin psikolojik danışma hizmetini profesyonel düzeyde edinebilmesinde istihdam alanının ihtiyaçları ile bu ihtiyaçlara cevap verebilecek meslek elemanlarının doğru eşleşmesinin (fit) önemi vurgulanmaktadır (ACA, 2005). Doğru eşleşme uzmanlaşma mecburiyetini beraberinde getirmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi Doğan (1996), Türkiye’de PDR lisans programının varlığı örnek bir model olmasına rağmen lisansüstü eğitimde meslek alt alanlarındaki uzmanlaşmanın istenilen düzeyde olmadığını vurgulamaktadır. Bu araştırma bulguları bu sorunun lisansüstü programlarda artışa rağmen halen geçerliliğini sürdürdüğünü göstermektedir.

Katılımcılara yöneltilen “Görüşmemizin başında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora yapma nedenlerinizi sormuştuk. Bu nedenleri de düşünerek Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizde size katkısının en fazla olduğunu düşündüğünüz üç faktörü sıralayınız” sorusuna ilişkin elde edilen temalar akademik kimlik gelişimi, psikolojik danışma uygulamalarında yetkinlik, etkili iletişim becerileri, öz disiplin, hırslı kişilik yapısı ve statü temalarıdır. “Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans/ doktora eğitiminizde eksikliğini hissettiğiniz üç faktörü sıralayınız” sorusuna ilişkin elde edilen tema-

lar ise akademik yayın yetersizliği, uygulama derslerinin yetersizliği, etkili süpervizyon, fiziksel koşullar, derslerin derinlemesine işlenmemesi, diyalog eksikliği, hocaların yurt dışı konusunda yönlendirici olmaması/ mentörlük, Psikolojik Danışma ve Rehberlik uzmanlık alanlarında uzmanlaşma kazanılmaması, proje temelli çalışmaların olmaması temalarıdır. Bu sonuçlar Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisansüstü öğrencilerinin akademik kimlik gelişimleri ile birlikte psikolojik danışman olarak uygulama alanında gelişmelerine ve yetkinleşmelerine önem verdiklerini göstermektedir. Bu sonuca paralel olarak dikkat çeken bir diğer nokta uygulama alanında yetkinlik kazanımının belirtilmesi diğer taraftan bunun yetersiz bulunmasıdır. Bilindiği üzere psikolojik danışma belirli alanlarda uzmanlaşmayı ve bu alanlara bağlı olarak danışan görmeyi gerektirmektedir. Araştırma bulgularında da elde edildiği gibi Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisansüstü eğitiminde staj yapılmaması, lisans üstü programların kariyer psikolojik danışmanlığı, rehabilitasyon danışmanlığı gibi uzmanlık alanları kapsamında olmamasının bu yetersizlik algısını oluşturduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak şu öneriler sunulmaktadır;

- Lisansüstü eğitim süreci programa giriş ile başlamaktadır. Dolayısıyla programa öğrenci alırken öğrencilerin belirli özelliklerinin gözönünde bulundurulması ve eğitim süreci boyunca bu özelliklerinin gelişiminin takip edilmesi önemli görülmektedir. Bu özelliklerden biri programa giriş amacıdır. Akademik danışmanın mentörlüğü bu noktada önem arz etmektedir. Öğrenci, akademik danışmanı ile birlikte zaman zaman amaca bağlı süreç değerlendirmesi gerçekleştirebilir.

- Lisansüstü eğitim akademik personel yetiştirmenin yanı sıra Psikolojik Danışma ve Rehberlik alt alanlarında uzmanlaşmış personel yetiştirmeyi de hedeflemektedir. Araştırma bulgularında da görüldüğü gibi uygulamada yetkin psikolojik danışman olmak lisansüstü eğitime başlamada önemli hedeflerden biridir. Bu noktada psikolojik danışman olarak kendini yetiştirmek isteyen öğrencilere yönelik tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarının açılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu programlarla staj ve daha fazla danışan görme gibi fırsatlar oluşturulabilir. Bu şekilde psikolojik danışmanlara sunulabilecek iki önemli kazanım olduğu düşünülmektedir. İlki staj, süpervizörlük ve tez aracılığıyla uzmanlık kazanımıdır. Örneğin, evlilik ve aile danışmanlığında uzmanlaşmak isteyen psikolojik danışmanlar çiftleri ve aile-

leri danışan olarak görebilir, danışma deneyimlerini bu yolla arttırabilirler. İkincisi, öğrencilere psikolojik danışma bilgi ve becerilerin tamamının yüksek lisans ve doktora sürecinde sunulamayacağını, psikolojik danışman olarak bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin sürekli bir çaba ve öğrenmeyi zorunlu kıldığı bilgisidir.

- Araştırma bulgularında elde edilen bir diğer sonuç akademisyen ve süpervizör yeterlilik algısıdır. Türkiye’de bilindiği üzere akademik personelin hem öğretici hem de araştırmacı rolü vardır. Bu iki rolü aynı anda gerçekleştirmek çok yüksek bir çabayı beraberinde getirmektedir. Bu sorun süpervizyon ile ilgili elde edilen bulgularda da kendisini göstermektedir. Psikolojik danışma uygulama derslerini veren akademisyenler hem teorik hem de uygulama süreci açısından eş zamanlı içerik sunmak zorunda kalmaktadırlar. Akademik personele düşen ders ve öğrenci sayısının fazlalığı beraberinde nitelik sorununu getirebilmektedir. Bu noktada Borders’in da (2014) belirttiği gibi süpervizyon sürecinde doktora öğrencileri ve üniversitelerin uygulama birimlerinde görev yapan psikolojik danışman ve akademisyenlerden yararlanabileceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinin hem danışan görmek hem de etkili süpervizyon açısından çok önemli bir kaynak olduğu ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisansüstü öğrencileri için bu merkezlerin daha işlevsel hale getirilebileceği düşünülmektedir.

- Lisansüstü eğitim sürecinde lisansüstü öğrencilerin ders öğretme süreci ile ilgili bilgi ve beceri kazanmaları bir diğer önemli noktadır. Süpervizyon sürecindeki öneriye paralel olarak lisansüstü öğrencilerin bilgi, beceri ve donanımlarının lisans öğrencilerine aktarımı her iki grup açısından etkili sonuçlar yaratacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda elde edilen önemli bir bulgu lisansüstü öğrencilerinin akademi dışında bir alanda çalışıyor olmalarına ilişkindir. Bu noktada akademik çevreden uzaklık ve iş yaşamının zorlukları lisansüstü öğrencilerde enerji kaybına neden olabilmektedir. Bu nedenle bu öğrencilerin lisans öğrencilerine süpervizörlük yapmalarının hem sınıf yönetimi ve ders aktarmaya ilişkin bilgi ve beceri kazanmaları hem de daha iyi motive olmaları açısından etkili olabileceği düşünülmektedir.

- Araştırmanın en kritik bulgularından biri araştırma ve yayın eksikliğine yönelik bulgudur. Şüphesiz yüksek lisans ve doktora eğitim süreci yüksek düzeyde emek verilen bir süreçtir. Bu emeği verirken öğrenciler güdüleyici

faktörlere ihtiyaç duymaktadırlar. Akademik araştırma ve yayınlar bu faktörlerin başında gelmektedir. Araştırma bulgularında özellikle doktora sürecinin akademisyen odaklı ders aktarma şeklinde gerçekleşmesinin, proje ve araştırma temelli derslerin sunulmamasının beraberinde hayalkırıklığını getirebilmektedir. Bu nedenle derslerin yayın odaklı ve kollektif bir bilinçle gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir.

- Araştırma bulgularından elde edilen önemli bir nokta akademik danışmanlık sisteminin önemidir. Bilindiği üzere lisansüstü eğitim sürecinde öğrenci henüz tez aşamasına geçmeden akademik danışman edinmektedir. Akademik danışmanın önemi araştırma bulgularında farklı açılardan ortaya çıkmaktadır. İlki açık bir şekilde bilgilendirici olmakla ilgilidir. Örneğin katılımcıların eğitim süreçlerinde hissettikleri önemli bir nokta yurt dışı eğitim kaynaklarından yararlanmaya ilişkindir. Bu noktada akademik danışmanlar öğrenciler ile birlikte hareket edip yurt dışı kaynaklara erişim sağlamada destekleyici olabilir veya lisansüstü öğrencilerine temel bir akademik beceri olarak akademik hedef belirleme ve bu hedefe yönelik yurt dışı kaynaklardan yararlanmaya yönelik atölye çalışmaları gerçekleştirebilirler. Diğer dolaylı bir mentörlük süreci akran rehberliği uygulamasıdır. Örneğin; akademik danışman akran rehberliği yöntemi ile yurtdışı eğitim sürecinden geçen lisansüstü öğrencilerin bilgi, beceri ve tecrübelerinden lisansüstü öğrencilerin yararlanmasına aracılık edilebilir.

- Araştırmada elde edilen önemli bir bulgu akademik personelin rol model olmasıdır. Lisansüstü eğitime başlama ve sürdürmede rol model alınan akademik personelin önemi araştırmada elde edilen bulgudur. Bu sonuç "Nasıl bir akademik personel olacağım?" sorusuna da kaynaklık edebilmektedir. Akademik personelinin sadece teorik bilgiyi sunan kişi olarak algılanması beklentiler noktasında hayal kırıklığını beraberinde getirmektedir. Bu nedenle hem mesleki kimlik hem de kişilik açısından çok yönlü, empati seviyesi yüksek, öğrencileriyle etkili iletişim kurabilen, kültüre duyarlı akademik kimliğe sahip olmanın önemi görülmektedir. Bu noktada akademik personelin de kendini her açıdan sürekli geliştirmesi önemli görülmektedir.

- Bu araştırma doktora eğitimi gören psikolojik danışmanlarla gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de yüksek lisans ve doktora eğitimi gören psikolojik danışmanların demografik değişkenleri farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle sadece yüksek lisans eğitimi gören psikolojik danışmanlar ile benzer bir araştırmanın gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- ACA (American Counseling Association) (2005). *The American Counseling Association code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- ACA (American Counseling Association) *Our vision and mission: aca’s strategic plan*. Çevrimiçi: 11.02.2020 tarihinde <https://www.counseling.org/about-us/about-aca/our-mission> adresinden erişildi.
- ALADAĞ, M. & KEMER, G. (2016) Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35, 2, 175-191. DOI: 10.1080/07325223.2016.1223775
- ALTEKRUSE, M. K., & Wittmer, J. (1991). *Accreditation in counselor education*. In F. O. Bradley (Ed.), *Credentialing in counseling* (pp. 53-62). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- APA (American Psychological Association) *American Psychological Association Division 17*. Çevrimiçi: 11.02.2020 tarihinde <http://www.div17.org/wp-content/uploads/2012-CRSPPP-PETITION-w-Appendix.pdf> adresinden erişildi.
- APA (American Psychological Association) *Counseling Psychology*. Çevrimiçi: 11.02.2020 tarihinde <https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/counseling> adresinden erişildi.
- AYDEMİR, S. & Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16.
- BİLGİN, M. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde çağdaşlaşma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 1-16.
- BORDERS, L. D. (2014). Best practices in clinical supervision: Another step in delineating effective supervision practice. *American Journal of Psychotherapy*, 68(2), 151-162. DOI: 10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.2.151
- BÜYÜKGÖZE-KAVAS, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 433-441.
- CACREP (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs) *2016 CACREP Standards*. Çevrimiçi: 11.02.2020 tarihinde <http://www.cacrep.org/2016Standards.html#3> adresinden erişildi.
- CRESWELL, J. W., & MILLER, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- DENZİN, D. K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods* (3rd Ed.). Dunfermline: Prentice Hall College Div.

- DOĞAN, S. (1996). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7, 32-44.
- ERDEM, A. R. (2007). Öğretim üyesinin bilim insanı yetiştirme sorumluluğu ve bu sorumluluğun gerektirdiği mesleki etik. *Akademik Dizayn Dergisi*, 1(2), 77-81.
- GEMME, B. & GINGRAS, Y. (2012). Academic careers for graduate students: a strong attractor in a changed environment. *Higher Education*, 63(6), 667-683.
- KORKUT, F. (2007). Counselor education, program accreditation and counselor credentialing in Turkey. *International Journal of Advancement Counseling*, 29(1), 11-20.
- KORKUT, F. & MIZIKACI, F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna süreci ve Türkiye’de psikolojik Danışman eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 99-122.
- LICHTENBERG, J.W., GOODYEAR, R. K., HUTMAN, H., & OVERLAND, E. A. (2016). Counselling psychology in the United States. *Counselling Psychology Quarterly*, 29(2), 216-224. DOI: 10.1080/09515070.2015.112720
- MCADAMS, C. R., & FOSTER, V. A. (2007). A guide to just and fair remediation of counseling students with professional performance deficiencies. *Counselor Education & Supervision*, 47, 2-13.
- MCCAUGHAN, A. (2010). *The preferred personality characteristics of master’s-level counseling trainees: Faculty perceptions of the admissions process*. Unpublished Dissertation, Idaho State University, Pocatello, ID.
- OWEN, J., HENDERSON, M. L., GORGENS, K., & NADKARNI, L. (2019). Psychologists’ role in master’s-level training in counseling: A wolf in the chicken coop or unlikely friends? *Training and Education in Professional Psychology*, 13(2), 100-105.
- ÖZYÜREK, R. (2019). Psikolojik danışman eğitimi ve mesleğin profesyonel kimlik gelişimi için gereksinim duyulan yasa ve yönetmelik düzenlemeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 883-911.
- SANDELOWSKI, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- ÜLTANIR, E. (2005). Türkiye’de PDR mesleği ve psikolojik danışma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 102-111.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Cengiz SEVİM¹, Ramazan ATASOY²

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, cengizsevim@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0268-9000.

2 Dr., Mamak İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, atasoyramazan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9198-074X.

Geliş Tarihi: 09.07.2019 **Kabul Tarihi:** 05.10.2020

Öz: Bu çalışmada, KKTC’de görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre okullardaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde ve görüşme tekniğinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 17 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, MEB bünyesinde yasal ve yönetsel eksikliklerden kaynaklı sorunlar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların sadece yasal düzenlemelerle çözülebilecek kadar basit sorunlar olmadığı, bu sorunların bir sistem sorunu olduğu ortaya konulmuştur. Yönetsel süreçlerde görülen eksiklikler tüm kaynaştırma uygulamalarını etkilemektedir. Bu durum, kaynaştırma öğrencisinin akademik ve sosyal gelişimini engellemekte ve istenilen bütünlüştürme hedeflerine ulaşmada yavaşlatıcı rol oynamaktadır. Bir diğer sonuç, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşanan problemlerin kaynağı olarak sosyal ve kültürel bağlamın etkililiğidir. Bu durumun, kaynaştırma öğrencisinin duyu dünyasında derin çalkantılara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, kaynaştırma ile ilgili tüm paydaşların empati, bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiği ortaya konulmuştur. Buna ilaveten, kaynaştırma sürecinin normal gelişim gösteren öğrencilerin tutum, davranış ve öğrenmelerine de olumlu katkı sağladığının altı çizilmiştir. Diğer bir sonuç ise, kaynaştırma politikalarında gelişmiş ülke eğitim sistemlerindeki standart ve kaliteye ulaşmak için eğitimde üst düzey karar vericilerden, eğitim yöneticilerine, öğretmenlerden öğrenci ve velilere kadar tüm paydaşların koordineli ve planlı bir şekilde sorumluluk almaları gerektiği ortaya konulmuştur. Yaşanılan güçlüklerin üstesinden gelebilmek ve paydaşlara destek olabilmek için öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmak yerine, bireysel farklılıklarını gözetken yaklaşımları öne çıkarmak ve öğrenme süreçlerinde teknolojidten, yapay zekâdan ve robotik uygulamalardan yararlanmanın gerekliliği vurgulanmıştır. Araştırma, okul örgütlerindeki kaynaştırma uygulamalarının eğitsel ve yönetsel analizi açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim, sosyal dışlanma.

EVALUATION OF INCLUSIVE PRACTICES ACCORDING TO THE OPINIONS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Abstract:

In this study, it is aimed to evaluate inclusive practices in schools according to the opinions of special education teachers working in TRNC. The research is designed in qualitative research methods, phenomenology patterns using interview techniques. The study group consists of 17 special education teachers. The data were analyzed by content analysis. In the study, it was concluded that there are problems arising from legal and administrative deficiencies within the Ministry of National Education. It has been revealed that the problems encountered in inclusion practices are not simple enough to be overcome only by legal regulations, but that these problems are a system problem. Deficiencies in managerial processes affect all processes of inclusion practices. This situation hinders the academic and social development of the inclusion student and it is concluded that it plays a slowing role in achieving the desired integration objectives. Another important result of the study is that the social and cultural context is effective as the source of the problems related to inclusion practices. It was concluded that this situation leads to deep turmoil in the emotion world of inclusion students. In this context, it has been revealed that the empathy, knowledge and awareness levels of all stakeholders related to inclusion should be improved. In addition, it was emphasized that the inclusion process contributes positively to the attitudes, behaviors and learning of students who show normal development. Another result is revealed that all stakeholders, from top level decision makers, to education administrators, from teachers to students and parents, should take responsibility concerning inclusion policies in a coordinated and planned manner, in order to achieve the standard and quality in the education systems of developed countries. In addition, instead of focusing on academic achievement to overcome the difficulties experienced and support stakeholders, it was emphasized that take into account individual differences and necessity of the use of technology, artificial intelligence and robotic applications in learning processes. The research is important for educational and managerial analysis of inclusion practices in school organizations.

Keywords: Educational administration, inclusive student, inclusive practices, special education, social exclusion.

Giriş

Günümüz çağdaş eğitim yaklaşımlarının amacı bireylerin gereksinimleri doğrultusunda fırsatlar sunmak ve bireysel farklılıkları dikkate alan uygulamaları öne çıkarmaktır. Eğitim fırsat ve olanaklarından toplumun tüm bireylerinin yararlanması, bireylerin sağlıklı yetiştirilmesi ve topluma faydalı hale getirilmesi okulların en temel görevleri arasındadır. Ancak, eğitim fırsat penceresinden her birey yeterli ve eşit şartlarda yararlanamamaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli bireyler eğitimde fırsat eşitsizliğine en çok maruz kalanlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin mevcut bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi, toplumla uyumlarının sağlanması ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması oldukça önemli görülmektedir (Sucuoğlu & Diken, 1999).

Kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinim ihtiyacı olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamı paylaşarak sosyal becerilerini geliştirmek esastır. Bununla birlikte kaynaştırma öğrencilerinin bilişsel, akademik ve fiziksel becerilerini artırılmasına katkı koymak da okul örgütlerinin amaçları arasındadır (Akçamete, Gürgür & Kis, 2003; Gürgür, 2005; Orakçı, Aktan, Toraman & Çevik, 2016).

Özel gereksinimli bireyler, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan normal gelişim gösteren akranlarından farklı gereksinimleri olan veya tanımlanmış bir gelişimsel yetersizliği ve geriliği bulunan risk altındaki bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004) (Lerner, Lowenthal, & Egan, 2003). Kaynaştırma eğitimi ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini normal gelişim gösteren akranlarının devam ettiği okullarda sürdürmesi ve onlara gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayabilecek mümkün olduğunca az sınırlandırılmış bir eğitim ortamının sunulması olarak ifade edilmektedir (Fairchild & Henson, 1993). Bu tanımlamalardan hareketle kaynaştırma, yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıf ve okullarında akranları ile fiziksel, sosyal ve eğitimsel olarak tamamen kaynaşması anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin yetersizliklerine değil, yeteneklerini geliştirmeye odaklı bir eğitim felsefesine dayanmaktadır (Eripek, 2012).

Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim alması tüm öğrenciler için kazanım elde edecekleri eşsiz bir fırsat olarak görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenci-

ye, normal gelişim özelliği gösteren akranlarına, öğrenci velilerine ve öğretmenlerine yeni deneyimler edinme fırsatı sunduğuna ve tüm tarafları farklı açılardan geliştirdiğine ilişkin alanyazında kanıtlar bulunmaktadır (Anılan & Kayacan, 2015; Bruder, 2010; Gupta, Henninger, & Vinh, 2014).

Kaynaştırma eğitimi, yetersizliği bulunan bireylerin sosyal yaşam ve eğitim sürecinde akranlarıyla birlikte olmalarını sağlar. Bu durum, onların günlük yaşam becerilerini ve akademik performanslarını geliştirmede diğer çocukları model almalarında önemli rol oynar. Diğer taraftan, kaynaştırma uygulaması, özel eğitim gerektiren öğrencilere katkı sağlarken normal gelişim gösteren öğrencilere de engelli bireyle birlikte yaşama bilinci kazandırarak onların da olumlu tutum ve davranışlar sergilemesini pekiştirir. Bu kazanım toplumsal bütünleşmeye ve kaynaşmaya da önemli bir katkı sağlar (Diamond & Huang, 2005; Friend & Bursuck, 2006; Kılıç, 2010; Wood, 2002).

Kaynaştırma eğitiminde sınıftaki tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak ve öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olduğu gerçeğini göz ardı etmemek gerekmektedir. Her öğrencinin öğrenmesini hedefleyen ve destekleyen öğretimsel yaklaşımlar kaynaştırma uygulamalarının başarısında önemlidir. Buna ilaveten, öğretim programları ve kazanımlar, öğretim materyalleri ve ölçme ve değerlendirme şekli, fiziksel alt yapı düzenlemeleri, materyal ve donanım destekleri gibi ek düzenlemeler de kaynaştırma eğitiminin başarısına katkı sağlamaktadır (Deniz & Çoban, 2019; Friend & Bursuck, 2006; Theoharis, Theoharis, Bull, Cosier & Dempf-Aldrich, 2011). Kaynaştırma eğitiminin başarı ile uygulanabilmesi için normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okul çalışanlarının ve velilerin hazır bulunuşluk ve farkındalık düzeylerinin artırılması, tüm paydaşların işbirliği içerisinde çalışması ve sınıfların kaynaştırma eğitimine uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Kargın, Güldenoğlu & Şahin, 2010).

Son yıllarda kaynaştırma uygulamaları, artan araştırmalar ve gereksinimlere bağlı olarak hızlı gelişim göstermektedir (Deniz, 2018; Deniz & Çoban, 2019). Kaynaştırma eğitimine yönelik ilgili literatür incelendiğinde; yapılan çalışmalarda çoğunlukla okul öncesi öğretmenlerinin (Kale, Sığırtmaç, Nur & Abbak, 2016, Kiliç, 2011), sınıf öğretmenlerinin (Cankaya & Korkmaz, 2012), zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin (Avcıoğlu, 2011), öğretmen adaylarının (Gürgür, Kis & Akçamete, 2012; Kayhan, Sengül, Pistav & Akmese, 2012; Ya-

rali, 2015), rehber öğretmenlerinin (Habiboglu, 2018), ebeveynlerin (Çolak, Vuran & Uzuner, 2013), özel eğitim öğretmenlerinin (Can, 2015) kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerine yer verildiği görülmektedir.

Gelişmiş ülke okullarında kaynaştırma uygulamalarına yönelik ilgi her geçen gün artarak devam etmektedir. Avrupa Birliğine üye ülkelerde ve Türkiye’de de özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik yapılan düzenlemelerin temeli, ayrıştırmadan çok kaynaştırma/bütünleştirme ilkesi çerçevesinde yürütülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde yaşanan gelişmelere rağmen, uygulamalarda anne-babalar, öğretmenler, okul idarecileri, öğretim ortamları, öğretimsel uyarlamalar, destek özel eğitim hizmetleri, uzmanlarla işbirliği ve personel eksikliklerinden kaynaklı pek çok problem yaşanmaktadır. KKTC’de de kaynaştırma uygulamalarında benzer sorunlar yaşandığı sınırlı sayıda araştırma (Can, 2015) sonuçlarından anlaşılmaktadır. Özellikle okul, öğretmen ve veli boyutlarında kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim öğretmenlerinin bakış açısıyla karşılaşılan sorunlara ilişkin araştırma eksikliği bulunmaktadır. Araştırma, KKTC’de kaynaştırma uygulamalarına yönetsel bir bakış açısı ile de değerlendirmelere olanak sunması açısından bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Bu yönüyle araştırma, kaynaştırma eğitiminin sorunlarını bireysel ve örgütsel boyutta ele alması açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada kaynaştırma eğitiminin önemli bir unsuru olan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan problemlerin öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetimi bağlamında ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarının Kuzey Kıbrıs’ta yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer çalışanlar tarafından nasıl algılandığı merak edilmektedir. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitsel ve yönetsel analizine olanak veren bu araştırmanın KKTC MEB yöneticilerine, karar vericilere ve araştırmacılara katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, KKTC’de görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre okullardaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- i. KKTC’de kaynaştırma öğrencilerinin tanınması, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin algıları nasıldır?
- ii. Özel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre, kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamında karşılaştıkları problemler nelerdir?
- iii. Özel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre, MEB üst düzey yöneticilerinin, okul yöneticilerinin, ders öğretmenlerinin ve velilerin kaynaştırma uygulamalarına ve örgütsel yapıya ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenolojik) yönteminde gerçekleştirilmiştir ve veri toplama sürecinde görüşme (mülakat) tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın nitel olarak tasarlanmasındaki amaç, üzerinde çalışılan konu hakkında daha geniş bir bakış açısı elde etmektir (Patton, 2014). Görüşme tekniğinin seçilme sebebi ise, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya çıkarma açısından güçlü bir teknik olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında KKTC resmi okullarında görev yapan ve seçkisiz ve gönüllülük esasına göre belirlenen özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel veriler için bu büyüklükteki bir çalışma grubu (Patton, 2014; Creswell, 2014) araştırmadan beklenen içeriğin doyuma ulaşması ve tekrarların başlaması durumunda yeterli görülmektedir. Bu bağlamda KKTC okullarında görev yapan 22 özel eğitim öğretmeni ulaşılmış olup 17 öğretmenle mülakat gerçekleştirilmiştir. 5 öğretmen ise araştırmaya katılmak istememiştir. Çalışma grubu sayısı ve görüşme içerikleri doğrultusunda araştırmanın istenilen ölçütleri sağladığı görülmüştür. Katılımcıların toplam sayısı 17 olup bunların 9’u erkek, 8’i ise kadın katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar ‘K₁, K₂, K₃, K₄, (...), K₁₇’ şeklinde araştırmacı tarafından kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin KKTC okullarında kaynaştırma uygulamalarının durumu, sorunları ve kaynaştırmaya yönelik ba-

kanlık, okul, öğretmen, akran grupları ve velilere ilişkin görüşleri belirlenmek istemiştir. Bu amaca ulaşmak için, araştırmacı tarafından geliştirilen 'KKTC okullarında kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi' başlıklı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirme sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmış ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Elde edilen ham veriler ışığında görüşme formunda kullanılabilme potansiyeli taşıyan on maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Formun nihai şeklini vermek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerinden destek alınmıştır. Elde edilen görüşme formu üç öğretim elemanı, bir dil uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenerek dört maddelik bir soru formu oluşturulmuştur. Mülakat formunun işlevselliğini görmek amacıyla iki özel eğitim öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve oluşturulan bu formun uygulanabilirliğine karar verilmiştir. Görüşme formu dört maddeden oluşmaktadır. Ayrıca, bu dört soru maddesine ilaveten sondaj soruları da hazırlanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılardan randevu talep edilmiş olup görüşmeler yüz yüze görüşme tekniğiyle yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiştir ve katılımcı onam formu doldurulmuştur. Araştırmanın verileri KKTC MEB'de görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile Nisan - Haziran 2018 döneminde yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler süresince katılımcılara hiçbir yönlendirme veya etkileme yapılmamış, katılımcıların düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşme süresi ortalama 35 ile 55 dakika arasında sürmüştür. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın konusu ve amacı hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme esnasında veri kaybını minimize etmek amacıyla ses kaydı kullanımına ilişkin katılımcılardan izin alınmıştır.

Toplanan veriler Word yazım programına aktarılmıştır. Nitel verilerin analiz süreçleri (kodlama, kategorileştirme ve temaları belirleme) NVIVO 12 paket programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların kimliklerini gizli tutmak için kodlama yapılmıştır. Her bir katılımcı için sayısal bir "K" kodu kullanılmıştır. Tablolarda kullanılan "n" sayısı, ilgili tema ve kodlamalar için görüş bildiren kaynak sayısını temsil etmektedir.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi amaçları, kavramları, analiz birim(ler)ini, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme ve tanımlama, belirlenen bu yapılardan mantıksal bir yapıyı geliştirme ile kodlama

kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Watling & James, 2012). Bu analiz türünde, analize tabi tutulan görüşme metninin içindeki belli odak kelime ve kavramlar öncelikle belirlenmeye çalışılır. Bu kelimeler veya kavramların anlamları derinlemesine analiz edilir ve metinde verilmek istenen mesaja yönelik çıkarımlarda bulunulur.

Nitel araştırmalarda içerik analizi güvenilirliği sağlamanın yolu kodlamanın sağlıklı ve tutarlı yapılmasından geçmektedir. İçerik analizi yapılan bir dokümanın güvenilirliğinin sağlanabilmesinin yolu, araştırmacı ile farklı bir araştırmacının büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabilmesinden geçmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Bu amaçla, toplanan verilerin temalara ve kategorilere dönüştürülme sürecinde üç ayrı kişinin kodlamasına başvurulmuştur. Analiz sürecinde öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından iki hafta ara ile ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan tema ve kategorilerde bir bütünlük olması için eğitim yönetimi alanında bir başka uzmana da analiz yaptırılmıştır. İki araştırmacı bulguları ile alan uzmanının bulguları birlikte değerlendirilmeye tabi tutulmuş benzer ve farklı kodlamalara ilişkin tespitler yapılarak ortak uzlaşa ile nihai karar verilmiştir. Kodlama güvenilirliği, uyum yüzdesi indeksinin araştırmacıların kendi iç tutarlılığı açısından 0.80 olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan her bir tema ve kategoriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemde KKTC’de kaynaştırma öğrencilerinin tanınması, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin bulguların frekans ve katılımcı sayısına göre dağılımı aşağıda tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Durum tespiti ve değerlendirme temasına ilişkin bulgular

Tema	Kategoriler	<i>n</i>	<i>f</i>
Durum Tespiti ve Değerlendirme	Değerlendirme	11	20
	Tanımlama	13	30
	Yönlendirme	11	22

**n* maddeye ilişkin görüş bildiren katılımcı sayısıdır. Frekans ise madde hakkında kaç defa görüş bildirdiğini göstermektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi “durum tespiti ve değerlendirme” temasına ilişkin alt boyutların sırasıyla “değerlendirme” (n:11; f:20), “tanılama” (n: 13; f:30) ve “yönlendirme” (n:11; f:22) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

“Durum tespiti ve değerlendirme” temasına ilişkin görüşler incelendiğinde, tanılananın tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama biçiminde iki kategoride değerlendirildiği görülmüştür. Tanılama sürecinin sağlıklı yürümediği, tanılamada görev alan şahıs ve birimlerin görev ve sorumluluk sınırlarının net çizilmediği ve tanılamada öğrencilerin tanılanmaya ilişkin farklılıklarının gözetilmeden aynı şekilde tanıldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Tanılamada doğru tespitlerde bulunulmaması öğrencilerin yönlendirme ve değerlendirme süreçlerini de olumsuz etkilediği görülmüştür. Tanılama ve yönlendirme süreçlerinde katılımcı görüşlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Bazı katılımcılar bu süreçlerde velinin görüşlerini önceliklerken bazı katılımcıların da öğretmen ve PDRH merkezinin görüş ve raporlarını esas aldıkları ortaya konulmuştur. Değerlendirme sürecinde öğrenci gözlem süresinin daha uzun süreyi kapsayacak şekilde olması gerektiği bulgusuna yer verilmiştir. Öğrenci izleme değerlendirme uygulamalarının teorikte belirtildiği gibi yerine getirilmediği, öğrencilerdeki gelişimin sağlıklı izlenmediği ve öğrenci gelişimine yönelik dönütler alınmadığı bulgularına ulaşılmıştır. “Durum tespiti ve değerlendirme” temasında tanılama, yönlendirme ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin görüşlerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Merkezden eğitsel tanılaması yapılarak uygun okullara yönlendirilmesi yapılmıyor [K₁]. Çocuk baştan zaten ciddi bir tanılama yanlıyla geliyor [K₃]. Rehber öğretmenler, aile, özel eğitim öğretmeni bunlar eğitsel tanılamada merkeze alınan kişiler ama daha çok tanılama sürecinin eğitsel tanılama işi özel eğitim öğretmeninindir [K₅]. Bence öğrenciyi tanılama sürecinde doktor, aile, varsa okulu okul öğretmeni, çocuk nöroloğu, çocuk psikoloğu kesinlikle hepsinin çocuklar varsa da fizik tedavici de aynı zamanda. Yani bir ekip halinde tanılama yapılması gerekir [K₈]. İkincisi doktorlar çok fazla karışıyor eğitim işine, yöneltmeleri bile söylüyorlar. [K₁₂]. Tam tanılama değerlendirmesi yapılmadığını bu konuda bir karmaşa yaşandığını düşünüyorum [K₇]. Bu sistemde asla sağlık kurul raporu aranmamaktadır, bana göre sistemin en büyük handikapı da budur, çünkü bazen biz özel

eğitimciler ve rehber öğretmenler belirli sendromları birbirinden ayıramamaktayız, bu durumda yanlış tanı ve eğitim tedbiri muhtemeldir [K₆].

Çocuk belirli bir performans değerlendirmesiyle okula gönderiliyor ama bu performans değerlendirmesi zaten gelişigüzel yapılıyor [K₁]. PDRH raporlarına şimdiye kadar gördüğüm, incelediklerimde mesela ilkokulda otizmli çocuk vardı, baya ağır konuşamayabilen buna yazan, çocuğun eğitim ihtiyacı kısmında yazan maddeler öğretmene tavsiye niteliğindeki olan bölüm ile hafif düzeyde öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci hepsi aynıydı. Yani yaklaşık yirmi tane rapor kopyala yapıştır bir paragraf var [K₂]. Öğrencinin gerçek ihtiyacı veya uzmanların görüşüyle değil ailenin tutumu çok önemli [K₂].

Raporlamada çocuğu nereden aldık nereye verdik. Biz bu çocuğu nereye getirebildik. Bunlarda ciddi sıkıntılarımız var [K₁]. Sen 3 yaşındaki bir çocuğa ve 7 yaşındaki çocuğa aynı gözlem formunu dolduramazsın [K₁₀]. Öğrenci izleme değerlendirme uygulamalarında ciddi yetersizlikler var uygulamalar da belirtildiği gibi yani teorikte belirtildiği gibi yapılmıyor [K₆].

Araştırmanın ikinci alt probleminde KKTC’de kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamında karşılaştıkları problemlere ilişkin bulguların frekans ve katılımcı sayısına göre dağılımı aşağıda tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2. Karşılaşılan Problemler Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	n	f
Karşılaşılan Problemler	Sınıf ortamı	6	9
	Duygu dünyası	9	12
	Soyutlanma - Dışlanma	7	17

Tablo 2’de görüldüğü gibi “karşılaşılan problemler” temasına ilişkin alt boyutların sırasıyla “ders ortamı” (n:6;f:9), “duygu dünyası” (n:9;f:12) ve “soyutlanma-dışlanma” (n:7;f:17) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

“Sınıf ortamı” kategorisinde, kaynaştırma öğrencisinin engeline uygun sınıf yerleşiminin yapılmaması, akademik bilgilendirmede diğer akranlarıyla aynı kategoride değerlendirilmesi, becerilerini geliştirmeye yönelik materyal kullanımı eksikliği ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanmamasına ilişkin sorunlar yaşandığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, kaynaştırma öğrencisinin sınıf ortamında akranlarıyla ilişkilerinde davranış bozuklukları sergiledikleri ve sık sık devamsızlık yaptıkları bulgularına da yer verilmiştir. “Ders ortamı” kategorisine ilişkin kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Biz bu öğrencileri hayata hazırlıyoruz, akademik başarılarına odaklanmıyoruz [K₁₆]. Davranış bozuklukları yaşıyor ve depresif ya da agresif davranışlar göze çarpıyor. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için ekstra bir düzenleme ve uygulama yapmaması gerekir [K₁₄].

“Duygu dünyası” kategorisinde, kaynaştırma öğrencisinin olağan sınıftan alınarak kaynak odaya götürülmesi, zihinsel engelinin düzeyine ve bu durumuna ilişkin farkındalığına bağlı olarak öğrencide olumsuz duyguların yaşanmasına sebep olabildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çocuk açısından bakacak olursak çocuk etkileniyor. Özellikle bir şeylerin farkındaysa ve akademik olarak bazı konularda geriyse [K₇]. Mental düzeyi normale yakın öğrenciler genellikle sınıflarından ayrılıp kaynak odaya gelmeyi aşağılanmak olarak algılıyor, alışmaları ve bu durumu kabullenmeleri zaman alıyor [K₆].

“Soyutlanma-dışlanma” kategorisinde kaynaştırma öğrencilerinin sınıf ve okul ortamında engelinin oluşturduğu farklılık sebebiyle arkadaşları ile olan ilişkilerinde kabul görmeme ve alay edilme gibi zorba davranışlara maruz kaldıkları, arkadaşları tarafından dışlandıkları ve soyutlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu dışlanma ilkokul öğrencilerine kıyasla ortaokul düzeyinde daha çok rastlandığı ifade edilmiştir.

Kaynaştırma öğrencisinin başlı başına yaşadığı en büyük sıkıntı kabul görmemesi, yani çocuklar dışlanıyorlar [K₁₀]. Sonuçta “bu kaynaştırma öğrencisi” diyoruz yine onu soyutluyoruz, baş-

ka bir odaya alıyoruz. Kaynaştırma diyoruz, akranlarıyla olacak diyoruz tamam aynı binada akranlarıyla ama yine soyutladık onu [K₁₃].

Araştırmanın üçüncü alt probleminde özel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre, KKTC’de MEB üst düzey yöneticilerinin, okul yöneticilerinin, ders öğretmenlerinin ve velilerin kaynaştırma uygulamalarına ve örgütsel yapıya ilişkin bulguların frekans ve katılımcı sayısına göre dağılımı aşağıda tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kaynaştırma Uygulamalarına Bakış ve Örgütsel Yapıya İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	n	f
Kaynaştırma Uygulamalarına Bakış	Ders öğretmenleri	15	40
	Gölge öğretmen	4	5
	Öğrenciler	8	10
	Veliler	8	14
	Yönetici	12	20
Örgütsel Yapı	İletişim ve koordinasyon	6	8
	Personel ve Materyal eksikliği	9	13
	Yapısal ve yönetsel eksiklikler	13	26

Tablo 3’te görüldüğü gibi “kaynaştırma uygulamalarına bakış” temasına ilişkin alt boyutların sırasıyla “ders öğretmenleri” (n:15; f:40), “gölge öğretmen” (n: 4; f:5) ve “öğrenciler” (n:8; f:10), “veliler” (n:8; f:14) ve “yönetici” (n: 12; f:20) olduğu; “örgütsel yapı” temasına ilişkin alt boyutların ise sırasıyla “iletişim ve koordinasyon” (n:6; f:8), “personel yetersizliği ve materyal eksikliği” (n:9; f:13) ve “yapısal ve yönetsel eksiklikler ile mevzuata ilişkin sorunlar” (n:13; f:26) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

“Ders öğretmenleri ve gölge öğretmen” kodlamalarına ilişkin görüşler incelendiğinde, özel eğitim öğretmenleri, ders öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma öğrencisinin sınıf ortamını bozduğu, sınıfa kabul etmeme eğilimi düşüncesinde olduğu görüşündedirler. Ders öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgi

ve birikime sahip olmadıkları ve öğrenciye dönük bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamanın kendi sorumluluklarında olmadığı düşüncesindedirler. Bu konuda ders öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine faydalı olamayacakları düşüncesini taşıdıkları ve bu algıdan dolayı işbirliğine kapalı bir tutum içerisinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerin algılarına göre ders öğretmenlerinin bir kısmının kaynaştırma uygulamalarının doğruluğuna inançlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Genel olarak ders öğretmenleri kaynaştırma öğrencisinin sınıfın akademik başarısını düşürdüğü ve bu durumun kendi mesleki performanslarını olumsuz yönde etkilediği düşüncesindedirler. Kaynaştırma öğrencisinin eğitimine yeterli sayıda gölge öğretmen desteği sağlanamadığı, sağlandığı okullarda da bir kısım ders öğretmenlerinin gölge öğretmeni kabul etmedikleri bulgularına da ulaşılmıştır. “Ders öğretmenleri ve gölge öğretmen” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Yüzde doksan başarımlı varken onun yüzünden yüzde yetmişe düştü benim başarımlı, “ben kötü öğretmen olarak gözükiyorum” diyor [K₇]. Sınıfa gelen öğretmen nasıl davranacağını bilmiyor [K1]. Öğretmenlerin tepkisi de dediğim gibi sınıfında istemeyebiliyor ama sayıca fazla olunca bu sefer “öbür sınıfta iki tane kaynaştırma öğrencisi var bende dört tane var” diyebiliyor [K2]. Öğretmenler bu gibi çocuklara ne yapacaklarını bilmiyorlar [K₁₀]. Kaynaştırma öğrencilerine devlet tarafından gölge öğretmen desteği sağlanmıyor [K14]. Öğrencinin gölge öğretmeni olmasına rağmen öğretmenler gölge öğretmeni sınıfa almak istemiyor [K4].

“Öğrenciler” kodlamasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, akranlarının kaynaştırma öğrencilerini oyunlarına katmadıkları, gruplarına kabullenmedikleri, onlarla dalga geçip alay ederek zorba davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Buna yanında, bazı akranlarının acıma duygusuyla yaklaştıkları tespit edilmiştir. “Öğrenciler” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir. Diğer bir bulgu ise kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren öğrenciler için de kazanım olduğuna yönelik görüşlere yer verilmesi olmuştur.

Kaynaştırma öğrencisiyle oynamama, uzaklaşma gibi sorunlar yaşanıyor [K16]. Okul arkadaşları genellikle Onunla dalga geçiyorlar alay ediyorlar [K2]. O hasta bize de bulaşır, bize yaklaşmasın, bizden ayrı kalsın [K9]. Kaynaştırma normal gelişim gösteren çocuklara da birşeyler öğretir [K9].

“Veliler” kodlamasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, kaynaştırma öğrencisinin velisinin yaşadığı problemler ile akran velilerinin yaşadıkları problemler olarak iki boyutta ele alınabilir. Kaynaştırma öğrencisinin velisi okul idaresi ve diğer velilerle çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan, bazı kaynaştırma öğrencisi velileri çocuğunun bu durumunu bir devlet desteği alma fırsatı olarak görmektedirler. Bazı kaynaştırma öğrencisi velilerinin de çocuğunun engelini farkında olamayacak kadar ilgisiz ve duyarsız oldukları, bazı velilerin çocuklarına ilişkin büyük beklentiler içerisine girdikleri, bazı velilerin ise bu durumu gizleme ihtiyacı hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Akran velileri ise kendi çocuklarının kaynaştırma öğrencisi ile birlikte aynı sınıf ortamında bulunmasını istemedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. “Veliler” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Hem aile hem okul idaresi arasında büyük bir çatışma vardır [K10]. Bunu yalnız aile ile değil diğer ailelerle de yaşıyor okul idaresi [K11]. Diğer ailelerde bu çocukların kendi sınıflarında olmasına çok güzel bakmıyorlar. En büyük tepkileri de onlar veriyorlar zaten [K14]. Bazı veliler çocuklarının engelini bilmesini istemiyorlar [K12]. Ailenin çocuklarından beklentileri gereğinden çok oluyor o yüzden ciddi sıkıntılar yaşıyor [K15].

“Yöneticiler” kodlamasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, yöneticilerin kaynaştırma öğrencisinin engel düzeyine göre diğer paydaşlardan gelen şikâyetlerin de etkisiyle farklı tavırlar sergiledikleri, genel eğilimin bu durumda olan öğrencileri okula almama yönünde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencilerinin okul yaşamını kolaylaştırmaya yönelik gerekli fiziki düzenlemeleri yapmadıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticileri, kaynaştırma öğrencisini problemin kaynağı olarak algıladığı ve bu öğrencilerin kendilerine büyük yük ve sorumluluk getirdiği düşüncesindedirler. Ayrıca, okul yöneticilerinin kaynaştırma

uygulamaları konusunda yeterli düzeyde bilgi ve birikime sahip olmadıkları bulgusuna da ulaşılmıştır. “Yöneticiler” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Çocukta ciddi problemler varsa, okulun genel havasını bozdu, diye velilerden gelen şikayetleri de dikkate alarak daha olumsuz bakabiliyor [K1]. Okul idaresi mümkünse bu öğrencileri okula almamayı tercih ediyor [K3]. Okulun erişilebilir hale getirilmesi gereken yerlerin ölü olmaması, engelli tuvaleti, engelli rampaları olup olmaması [K12]. Okul idaresinin ve ders öğretmenlerinin öğrenciye karşı ilgisizliği ya da kayıtsızlığı aynı şekilde göze çarpıyor [K16]. Okul idaresi olumsuz bakış açısı geliştirmektedir [K7]. Okul idaresinin problemlili öğrencinin okulunda istemediğini, yani bizim okulda olmasın nerede olursa olsun gibi bir tavır içinde olduğunu gördüm [K8].

“İletişim ve koordinasyon” kodlamasına ilişkin özel öğretim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, kaynaştırma uygulamaları konusunda paydaşlardaki bilgi ve bilinç yoksunluğunun iletişim ve koordinasyon eksikliğine neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, kaynaştırma öğrencisi ile ilgili tanılama, yönlendirme ve değerlendirme süreçlerinde koordinasyon ve işbirliği mekanizmalarının sağlıklı işlemediği, düzenlenen raporların genellikle kopyala yapıştır tarzında hazırlandığı bulgularına da yer verilmiştir. Paydaşların kaynaştırma uygulamaları konusunda görev ve sorumluluk sınırlarının farkında olmaması birbirlerinin çalışma alanlarına müdahalesine sebep olduğu görüşündedirler. “İletişim ve koordinasyon” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

RAM’da tek bir kişinin verdiği rapor var. Genelde bu raporlar da birbirinin kopyası gibi [K10]. Psikiyatrist, psikolog ve PDR-H’deki öğretmenler iş birliği içerisinde değiller [K3]. İletişimin güçlendirilmesi lazım bu konuda [K4]. Doktorun çok fazla müdahale ettiğini gördüm ben bizim planımıza. Rehberliğin verdiği plana uymadıklarını ille onların isediklerinin yapılması gerektiği üzerinde bastırdılar bize [K9].

“Personel ve materyal yetersizliği” kodlamasına ilişkin özel öğretim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, KKTC okullarının birçoğunda özel

eğitim öğretmeni ve gölge öğretmen eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten, kaynaştırma uygulamalarında kaynaştırma öğrencilerinin becerilerini geliştirme konusunda yeterli araç gereç desteğinin sağlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. “Personel ve materyal yetersizliği” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Okullarda yeterli özel eğitim öğretmeni yok bazı okullarda hiç özel eğitim öğretmeni ve ayrı bir sınıf yok [K12]. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yanında öğretmene destek olacak ikinci bir elemanın olması gerekiyor [K15]. özel eğitim öğrencisine uygun somut materyal yok [K12].

“Yapısal ve yönetsel eksiklikler ile mevzuata ilişkin sorunlar” kodlamasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, KKTC MEB bünyesinde bir özel eğitim dairesinin ve yasal düzenlemenin yokluğu yönetsel bir boşluk oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun özel eğitim uygulamalarının yasal bir zemine oturtulamamasına, özel eğitim sürecinde birliktelik sağlanamamasına ve birçok aksaklık ile sorunun yaşanmasına sebep olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bu durumun eğitim sisteminin bütününe olumsuz yönde etkilediği de vurgulanmaktadır. “Yapısal ve yönetsel eksiklikler ile mevzuata ilişkin sorunlar” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Bakanlıkta eğitim sistemi içerisinde yönetsel bir boşluk var. Bu da kararların alınmasında, işleyişte, yürütmede bir sürü ciddi sıkıntılara neden oluyor [K11]. En önemli eksikliklerden ve aslında çok problemin kaynağı Kıbrıs’ta özel eğitim yasasının olmamasıdır. [K15]. Bir sistem yok. Düzgün işleyen bir sistem yok [K7].

Tartışma ve Sonuç

Eğitim tüm çocuklar için temel bir haktır. Eğitim sistemlerinin temel amacı tüm bireylerin gereksinimlerini karşılamak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır (inclusion, 2009). Herkesi kucaklayan bir toplumun oluşturulmasında ve toplumda ayrımcılıkla mücadelede etkili araç konumunda olan genel eğitim okullarının hedefi “herkes için eğitim” ilkesini gerçekleştirmektir (Unesco 1994).

Bu çalışmada, KKTC’de görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada öne çıkan sonuç kaynaştırma uygulamaları ile ilgili MEB’e bağlı özel eğitim dairesinin bulunmaması ve yasal düzenlemenin eksikliğidir. Bu yasal alt yapının eksikliği, kaynaştırma öğrencisini tanılama, yönlendirme ve eğitsel değerlendirme süreçlerinde, okul, aile, öğretmen ve PDRH merkezi ile koordinasyon ve iletişimin sağlanmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sonuç Demirezen ve Akhan (2015) ile Kale, Sığırtmaç, Nur ve Abbak (2016)’ın bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Ayrıca, okullarda kaynaştırma eğitiminin bir plan ve program doğrultusunda yapılmadığı ve amaç ve hedeflerin gözetilmediği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu eksiklikler, kaynaştırma öğrencisinin akademik ve sosyal gelişimini de engellemekte ve istenilen bütünleştirme hedeflerine ulaşmada yavaşlatıcı bir etkiye neden olmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının planlanmasında, yürütülmesinde, değerlendirilmesindeki yasal ve yönetsel boşluk, farklı bireysel uygulamalara yol açtığı için uygulamalarda birliktelik ve bütünlük sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Yönetsel ve eğitsel süreçlerde karşılaşılan bu sorunlar, aslında bir sistem sorunu olarak görülmektedir ve eğitim sisteminin tüm bileşenlerini ve paydaşlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkileme potansiyeli taşımaktadır. Özel eğitimin de bütüncül bir yapıda sürdürülebilmesi için dışsal ve içsel tüm faktörlerin birlikte ele alındığı sistemik bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Bu görüş, Hoy ve Miskel (2010)’in sistem yaklaşımı görüşüyle de paralellik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, tanılamanın tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama olarak iki kategoride değerlendirilmesidir. Bu bağlamda eğitsel tanılama sürecinin sağlıklı yürümediği, tanılamada görev alan şahıs ve birimlerin görev ve sorumluluk sınırlarının net çizilmediği ve öğrencilerin tanılamaya ilişkin farklılıklarının gözetilmeden aynı şekilde tanındıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Tanılamada doğru tespitlerde bulunulmaması öğrencilerin yönlendirme ve değerlendirme süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte, öğrenci izleme değerlendirme uygulamalarının teorikte belirtildiği gibi yerine getirilmediği, öğrencilerdeki gelişimin sağlıklı izlenmediği ve öğrenci gelişimine yönelik dönütler alınmadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Araştırmada öne çıkan bir başka sonuç ise, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşanan problemlerin kaynağı olarak sosyal ve kültürel bağlamın

etkili olduğudur. Kaynaştırma öğrencisinin sınıf ve okul ortamından soyutlanması, dışlanması akranlarının ve ailelerinin, ders öğretmenleri ve okul yöneticilerinin sosyal ve kültürel kodlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu paydaşların kaynaştırma öğrencisini kabulünde ya da soyutlamasında gösterdikleri davranışlar bilgi ve bilinç düzeyleri ile de ilişkilendirilebilir. Araştırmada bilgi ve bilinç düzeyinde kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz tutumların zamanla toplumsal olumsuz algıya dönüştüğü ifade edilebilir. Bu olumsuz tutum ve davranışlara akranlarının kaynaştırma öğrencilerini oyunlarına katmamaları, gruplarına kabullenmemeleri, onları hastalıklı gibi görmeleri, onlarla dalga geçip alay etmeleri gibi zorba davranışlar örnek olarak verilebilir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin velileri ise, kaynaştırma öğrencisinin kendi çocuklarının eğitim ve öğretimini engellediği düşüncesiyle çocuklarıyla aynı ortamı paylaşmalarını istemedikleri araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Ders öğretmenleri kaynaştırma öğrencisinin sınıfın akademik başarısını ve kendilerinin mesleki performanslarını düşürdüğü düşüncesini taşımaktadırlar. Nitekim alanyazında özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bulunduğu sınıfların genel kalitesinin “yetersiz” ve “sınırlı” arasında olduğunu gösteren kanıtlar (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019) öğretmenlerin bu olumsuz algı ve kaygılarını açıklamaktadır. Diğer taraftan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimleri sürecinde akademik başarılarının arttığını ve kişisel gelişimlerinde olumlu ilerlemeler elde ettiklerini (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım & Delican, 2017); buna karşın aynı öğrenme ortamındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarılarının düştüğünü gösteren araştırmalara da rastlanmıştır (Camadan, 2012; Gökdere, 2012; Sakiz ve Woods, 2014).

Ders öğretmenlerinin olumsuz bakış açısına sahip olmalarının bir nedeni de öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının gerekli, doğru ve faydalı olmadığı inancını taşımalarıdır. Benzer bir durum, kaynaştırma öğrencisine yönelik BEP uygulamaları için de geçerlidir. Bu sonuç, okul yönetiminin branş öğretmenlerine aşırı görev ve sorumluluk yüklediği algısından ve öğretmenlerin BEP ve kaynaştırmaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanıyor şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında, kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip oldukları, uygulama aşamasında sorun yaşadıkları, kaynaştırmanın faydalı olmadığına ilişkin kanaat taşıdıkları sonuçlarını gösteren çalışmalar (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğ-

lu, & İşcen, 2014; Altun & Gülben, 2009; Anılan & Kayacan, 2015; Çankaya & Korkmaz, 2012; Deniz & Çoban, 2019; Doğaroğlu & Dümenci, 2015; Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019; Kol, 2016; Varlier & Vuran, 2006) bulunmaktadır. Bu sonuçlar, araştırmamızın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Buna karşın, literatürde kaynaştırma uygulamalarının yararlı olduğu düşüncesini taşıyan öğretmen görüşlerine de rastlanmıştır (Anılan & Kayacan, 2015; Artan & Balat, 2003). Olumlu görüş bildirilen araştırmalarda kaynaştırma uygulamalarının öğrencilerin daha çok sosyalleşmesi boyutunda değerlendirildiği dikkat çekmektedir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019).

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarıdır. Okul yöneticileri kaynaştırma öğrencisini problemin kaynağı olarak algıladığı ve bu öğrencilerin kendilerine büyük yük ve sorumluluk getirdiği düşüncesindedirler. Bu konuda okul yöneticilerinin kaynaştırmadan kaynaklı problemlerin çözümüne ilişkin tutum takınmak yerine kaçınma davranışı sergiledikleri, dolayısıyla da problemi çözmek yerine daha da derinleştirdikleri görülmüştür (Batu, 2010; Koçyiğit, 2015; Zeybek, 2015). Bu durum okul yöneticilerinin daha ziyade geleneksel, otokratik liderlik özelliklerini sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, kaynaştırma uygulamalarında sorumluluk duygusu taşıyan, empati kurabilen ve olumlu yaklaşım sergileyen paydaşlar da bulunmaktadır. Bu paydaşların ortak özelliği ise, kendi ailelerinde ya da yakın çevrelerinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bulunmasıdır.

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gereksinimi bulunan bireylerin sosyal yaşam ve eğitim sürecinde akranlarıyla birlikte olmalarını, onlarla bütünleşmelerini destekleyen bir süreçtir. Bu süreç, onların günlük yaşam becerilerini ve akademik performanslarını geliştirmede ve diğer akranlarını model almalarında önemli bir etkiye sahiptir. Ancak, kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren öğrencilere de engelli bireyle birlikte yaşama bilinci kazandırma potansiyeli taşıdığı çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Engelli bireyin kaynaştırma sınıfına getirilmesi onun için değil, normal gelişim gösteren öğrenciler için de bir fırsat olarak görülmelidir (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). Bu çalışmada buz dağının görünmeyen bu yönüne de vurgu yapıldığı görülmüştür ve normal gelişim gösteren öğrencilerin de bu bütünleşmede olumlu tutum ve davranışlar sergilemelerine katkı sağladığının altı çizilmiştir. Toplumsal bütünleşmeye önemli bir katkı sağlayan bu kazanım ulusal ve

yabancı kaynaklarda da (Diamond & Huang, 2005; Friend & Bursuck, 2006; Kılıç, 2010; Wood, 2002) vurgulanan bir konudur.

Bu araştırmada ortaya konulan diğer bir boyut ise kaynaştırma öğrencisinin duygu dünyasına ilişkin sonuçlara yer verilmesidir. Kaynaştırma öğrencisi kendisine yönelik olumsuz duygu, tutum ve davranışları farketmekte ve akabinde kendilerini sosyal ortamlardan çekme eğilimi göstermektedirler. Kaynaştırma öğrencisinin duygu dünyasında yaşadığı bu çalkantı, kaynaştırmadan beklenen hedeflerin gerçekleşmesinin önünde bir engeldir. Bu sosyal olguyu olumluya dönüştürmek için tüm paydaşların empatik yaklaşımlarını sağlayacak toplumsal bir farkındalık mekanizmasının geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmada yönetsel kapasiteye ilişkin değerlendirmelere de yer verilmiştir. Bu bağlamda KKTC’de eğitimde karar verici konumunda bulunan üst düzey yöneticilerin özel eğitim yasa ve yönetmeliğine ilişkin eksiklikleri gidermekle yetinmeyip özel eğitimin gelişimi için daha fazla çaba sarf etmesi gerektiği söylenebilir. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların çözümü sadece yasal düzenlemelerle üstesinden gelinebilecek kadar basit bir sorun gibi durmamaktadır. Bu olgunun sosyal ve kültürel kodlarına ilişkin olumsuz algının giderilmesi önemlidir. Yöneticilerin özel eğitim uygulamalarına yönelik toplumsal bilincin ve farkındalığın yükseltilmesi konusunda daha çok sorumluluk alması ve çaba göstermesi beklenmektedir. Çoğunlukla göz ardı edilen alanlardan birisi olan özel eğitime ilişkin bu sonuçların eğitim yönetimi ve eğitim yöneticileri açısından da çıkarımları bulunmaktadır. Özel eğitimin sorunlarının daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi ve akademik çevrelerde tartışılması desteklenmelidir. Bu bağlamda özellikle KKTC’de kaynaştırmaya yönelik güçlü bir vurguya ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak, bütünleştirici eğitim uygulamalarının planlı, sağlıklı ve verimli bir yapıya kavuşturulması için öncelikle KKTC’de Özel Eğitim Yasasının çıkarılarak acilen yasal düzenlemelerin yapılması, okul, aile, öğretmen ve uzman işbirliğinin sağlanması gerekmektedir. Eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerinde rehberlik servisinin, velinin, okul müdürünün ve öğretmen görüşlerinin alınarak ortak bir kararın yapılması önemsenmelidir. PDRH raporlamasında da daha ayrıntılı ve öğrenciye özel bilgilerin olması öğretmen için yol gösterici olabilir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin farklı yete-

neklerini ortaya çıkaran uygulamalara önem verilmelidir. Öğretmenlere sınıf içi uygulamalarda yardımcı olacak araç-gereç desteğinin sağlanması dikkate alınmalıdır. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarında yaşanan güçlüklerin üstesinden gelebilmek için teknoloji, yapay zekâ ve robotik uygulamalardan da yararlanılabilir. Toplumda kaynaştırma uygulamasına ilişkin olumsuz sosyal algının değiştirilmesi ve bütüncü eğitim kapsamında sosyal sorumluluk ve duyarlılığın artırılması ve empati duygusunun geliştirilmesi amacıyla toplumun tüm kesimlerinin eğitim faaliyetleriyle bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda kaynaştırma politikalarında gelişmiş ülke eğitim sistemlerindeki standart ve kaliteye ulaşmak için başta eğitimde üst düzey karar vericilerden, eğitim yöneticilerine, öğretmenlerden öğrenci ve velilere kadar tüm paydaşların koordineli ve planlı bir şekilde sorumluluk almaları gerekmektedir.

Kaynakça

- AKALIN, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). Kaynaştırma uygulamalarına yönelik gereksinimlerin belirlenmesi. *Euroasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- AKÇAMETE, G, Gürgür, H, Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 39-53.
- ALTUN, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- ANILAN, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, [Özel Sayı],74-90.
- ARTAN, İ., & Balat, G. U. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- AVCIOĞLU, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 39-56.
- BAKKALOĞLU, H., Sucuoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238.

- BATU, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion and related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
- BRUDER, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 3, 339-355.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Akgün, E. Ç., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- CAMADAN, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- CAN, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yakındoğu Üniversitesi, KKTC.
- CRESWELL, J. (2014). *Araştırma deseni*. (S. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- ÇANKAYA, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1),1-16.
- ÇOLAK, A., Vuran, S. & Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49.
- DEMİREZEN, S., & Akhan, N. E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16(USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- DENİZ, E. (2018). *Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- DENİZ, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri, *Electronic Journal of Social Sciences*,70(18), 734-761.
- DIAMOND, K. E., & Huang, H. H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46.
- DOĞAROĞLU, T. K., & Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 460-473.
- ERİPEK, S. (2012). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları, İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- ESMER, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- FAIRCHILD, T. N., & Henson, F. O. (1993). *Engelli Çocuklarda Kaynaştırma Eğitimi*. (S. Ünlü, Çev.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- FRIEND, M., & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs*. Boston, MA, USA: Allyn & Bacon.
- GÖKDERE, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- GUPTA, S., Henninger, W., & Vinh, M. (2014). *First Steps to Preschool Inclusion*. Baltimore: Brookes Publishing.
- GÜRGÜR, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirlikçi öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜRGÜR, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.
- GÜRGÜR, H. ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 845-872.
- HABİBOĞLU, N. K. (2018). İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- HOY, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- KALE, M., Sığırtmaç, A. D., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- KARGIN, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- KARGIN, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.

- KAYHAN, N., Şengül, A., & Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 261-271.
- KILIÇ, R. (2010). *Okullarımızda neden-niçin-nasıl kaynaştırma: yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. (s. VII-VIII). Ankara: MEB. Yayınları.
- KOÇYİĞİT, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- KOL, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan iştirme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- LERNER, J. W., Lowenthal, B., & Egan, R. (2003). *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities*. Pearson College Division.
- ODOM, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- ORAKÇI, S., Aktan, O., Toraman, Ç., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122.
- PATTON, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem A.
- SAKIZ, H. & Woods, C. (2014). From thinking to practice: school staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152.
- SUCUOĞLU, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- SUCUOĞLU, B., & Diken, H. İ. (1999). Sınıfında zihin özel gereksinimli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumların karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- TAVŞANCIL, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- THEOHARIS, J. C., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M., & Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of promise: A school district-university partnership centered on inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 32(3), 192-205.

- UNESCO (1994). *World conference on special needs education: Access and quality* (Final Report). Salamanca: Author.
- VARLIER, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-565.
- WATLING, R., & James, V. (2012). The analysis of qualitative data. *Research Methods in Educational Leadership and Management*, 3, 262-275.
- WOOD, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. Prentice Hall.
- YARALI, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 17(2), 431-455.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin.
- ZEYBEK, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİDE HİKÂYE HARİTASI TEKNİĞİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Serdal DENİZ¹, Yücel ASLAN²

* Bu çalışma, EJER Congress 2-5 Mayıs 2018 Antalya'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğr. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, serdaldeniz1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6606-9308.

2 Öğr., MEB, Seydişehir/Konya, yucel.aslan@bahcesehir.k12.tr, ORCID: 0000-0002-6196-6584.

Geliş Tarihi: 03.09.2019 Kabul Tarihi: 26.02.2020

Öz: Özel Öğrenme Güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan eylem araştırmasında veriler gözlem, görüşme ve okuduğunu anlama envanteri ile elde edilmiştir. Araştırmada katılımcı, Özel Öğrenme Güçlüğü tıbbi tanısı almış, 6. sınıfa devam eden bir öğrencidir. Katılımcının zihinsel, bedensel, işitsel ve görme ile ilgili herhangi bir yetersizliği bulunmamaktadır. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yürütülmüştür. Eylem uygulamaları haftada iki defa, birer ders saati olarak yapılmış ve toplam 14 hafta sürmüştür. Araştırma sonunda, araştırmaya katılan öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritası tekniğinin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, aile, öğretmen ve uygulamacıların gözlem ve görüşmeleri ile desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Hikâye Haritası Tekniği, Okuduğunu Anlama, Eylem Araştırması.

EVALUATING THE EFFECT OF STORY MAPPING TECHNIQUE ON READING COMPREHENSION ABILITY OF A STUDENT WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITY

Abstract:

The present action research aims to evaluate the effect of story mapping technique on the reading comprehension ability of a student with specific learning disability. The data were collected through observation, interview and reading comprehension inventory. The participant is a 6th grade student who is medically identified as having specific learning difficulty. The participant does not have any mental, physical, auditory and visual disability. The study conduct in a special education and rehabilitation center in 2017-2018 education year. Implementation process lasted 14 weeks, twice a week as one hour of lesson periods. At the end of the study it is found that story mapping technique is effective on the reading comprehension ability of the participant student. This result is supported by the observation and interviews of the family, teacher and researchers.

Keywords: Specific Learning Difficulty, Story Mapping Technique, Reading Comprehension, Action Research.

Giriş

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) gösteren öğrenciler özellikle okuma, yazma, matematik ve dil gelişimi alanlarının biri ya da birkaçında problem yaşamaktadırlar. IDEA'da (Individuals With Disabilities Education Act - IDEA, 1997) ÖÖG, 'dinleme, düşünme, okuma, yazma, konuşma, harfleme ya da matematik işlemlerinde kendini gösteren, sözlü ya da yazılı dili kullanma ve anlamayı içeren becerilerin birinde ya da birkaçında kendini gösteren bozukluk' şeklinde tanımlanmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerin yaklaşık %90'ının okuma becerilerinde sorunları bulunduğu bilinmektedir. İlk okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlatma alanlarında bu öğrencile-

rin akranlarına göre daha yavaş bir gelişme gösterdiği bilinmektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2019; Çakıroğlu, 2015; İlker ve Melekoğlu, 2017; Stetter ve Hughes, 2010). Okuma becerilerinde istenilen hedefe ulaşmak için öğrencilerin okumayı çözümlmeleri ve okuduğunu anlamaları gerekmektedir (Duke ve Pearson, 2009; Yıldız ve Akyol, 2011). Yamaç'a (2014) göre, okuma esnasında öğrencilerin iki temel görevinden biri yazılı kelimeleri tanımak (çözümleme) ve ikinci görevleri ise çözemediği kelimelerden anlam çıkarmaktır (anlama). Okuduğunu anlama; okuyucunun ön bilgilerini de kullanmasıyla okunan metinlerdeki yazılı ifadeleri çözümlmesi ve bunlardan anlam çıkarmasıdır (Çaycı ve Demir, 2006; Yılmaz, 2008). Bir başka tanımda ise okuduğunu anlama; okunan metnin anlamını bulma, yazılanlar üzerinde düşünme, metinden sonuçlar çıkarma ve metni değerlendirmedir (Güneş, 2004). Kişi okuduğunu anlama becerilerinde, bir taraftan bu kelimeleri seslendirirken diğer taraftan bu kelimeleri hemen zihninde anlamlandırmaktadır (Akyol, 2011).

Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin kelime tanıma (Jitendra ve Gajria, 2011) okudukları cümle ve metinlerdeki işleme hızlarında düşüklükler (Kida Ade, de Avila ve Capellini, 2016) ana fikri anlama (Çaycı ve Demir 2006; Dermitzaki, Andreou, ve Parskeva, 2008) olayları ve sırasını hatırlama, neden-sonuç ilişkilerini kavrama (Akyol, 2011: 48) metni yeniden organize etme ve metinle ilgili çıkarımlarda bulunma (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012) gibi güçlükleri bulunabilmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı uygulamalar yapılabilir (Baydık, 2011; Dağ, 2010; Işıkdoğan ve Kargın, 2010). Bu uygulamalardan biri de hikâye haritası tekniğidir (Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007). Hikâye haritası tekniği, hikâye unsurlarının bir bölümünün veya tamamının ve bu unsurlar arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumudur (Davis ve McPherson, 1989). Hikâye haritası tekniğinde hazırlanan metinlerin elemanları çeşitlilik gösterebilir. Bu elemanlar, sahne, yer, zaman, kahramanlar, ana fikir ve yardımcı fikirler, problem ve sonuç olabilir (Mastropieri, ve Scruggs, 2010). Hikâye haritası tekniğinde kısaca, öğrenciye ilk önce hikâye okutturulur. Sonra hazırlanan hikâye haritasındaki şemalara, hikâyeden anladıklarının yazılması istenir. Sonuçta öğrencinin hikâyenin bütününe anlaması beklenir (Boulineau, Fore, Hagan-Burke, ve Burke, 2004).

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, hikâye haritası tekniğinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama

becerileri üzerindeki etkisi'ni inceleyen Duman ve Çıfci Tekinarslan, (2007) hikâye haritası yönteminin, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu, benzer bir sonuçla da Işıkdöğün ve Kargın (2010) hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu belirlemiştir. Hikâye haritası tekniğinin öğrenme güçlüğü olan altı öğrencinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştıran Gardill ve Jitendra, (1999) hikâye haritası ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğunu, benzer şekilde hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisini araştıran Yılmaz (2008) ise, okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşayan bir öğrenci ile yaptığı araştırmasında hikâye haritasının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Alturki, (2017) altıncı sınıfa devam eden dört öğrenme güçlüğü olan öğrenci de hikâye haritası tekniğini kullanmış ve okuduğunu anlama becerilerinin olumlu etkilendiğini, Grünke, Wilbert ve Stegemann'da (2013) yaptıkları araştırmalarında hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. DEHB olan çocukların okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritalarının etkinliğini araştıran Kader ve Saad (2016) beşinci sınıfa devam eden on öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında okuduğunu anlama testi kullanılmışlar ve okuduğunu anlama becerileri üzerine hikâye haritalarının etkili olduğunu bulmuşlardır. Hikâye haritalarının davranış bozukluğu olan dört öğrencide okuduğunu anlama becerilerine etkilerini inceleyen Babyak, Koorland ve Mathes (2000) hikâye haritalarının okuduğunu anlama becerilerini artırma da etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, hikâye haritası tekniğinin öğrencilerde okuduğunu anlamaya etkisi açıkça görülebilmektedir (Akyol, 1999; Işıkdöğün ve Kargın, 2010).

Öğrencilerde, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde eylem araştırmalarının sıklıkla kullanıldığı gözlenmektedir. Eylem araştırması, bir okuldaki idareci, öğretmen, ya da diğer kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanabilmektedir. Eylem araştırması, bireyin doğrudan kendisi ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği, uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış olan bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik olarak, sürece dayalı değişimi ve gelişimi sağlamaya odaklanan, yeni eylem planlarının ha-

zırlandığı veri toplama ve analiz etmeyi içeren sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Gürgür, 2016: 9; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 84). Eylem araştırmaları eğitim alanında sınıf, okul, öğrenci, öğretmen, eğitim süreçleri ve uygulamalarla ilgili olabilir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 336) göre bir eylem araştırması süreci; araştırma problemine karar verme, durumu/soruları belirleme, veri toplama, veri analizi ve yorum yapma, eylem/uygulama planı geliştirme ve eylem planını uygulama, eylem planını izleme, değişimleri izleme ve uygulamanın etkililiğini değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerle eylem araştırması deseninde yapılan alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, Yüksel (2010) okuma güçlüğü çeken beşinci sınıf bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırmasında eylem araştırması deseni ile öğrencinin okuma ve anlama becerilerinin iyileştiğini bulmuştur. Benzer bir çalışmada, Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2018) okuma güçlüğü yaşayan üçüncü sınıf bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi eylem araştırmasında, öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin yükseldiğini tespit etmişlerdir. Bir başka eylem araştırmasında, Kurtdede Fidan ve Akyol (2011) hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan dördüncü sınıf bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırmalarında öğrencinin okuma ve anlama düzeylerinde iyileşmeler olduğunu saptamışlardır.

Literatür taramasında, hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili araştırmaların olmasına rağmen, ÖÖG olan öğrencilerde eylem araştırması desenleyerek hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu durumun yanı sıra eylem araştırması deseninde hikâye haritası tekniği kullanımının özellikle ÖÖG olan öğrencilerle çalışan aile ve öğretmenler arasında yaygınlaştırılmasının önemli olduğu da düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırma da okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde eylem araştırmalarının ayrı bir öneme sahip olduğuna da dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, eylem araştırması deseninde özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini değerlendirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmaları, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılması ve çözülmesine yönelik olarak uygulamacıların yalnız ya da bir araştırmacı ile birlikte yaptığı, uygulama sürecinin tamamını içeren sürece dayalı bir yöntemdir (Dick, Stringer, ve Huxham, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 333).

Katılımcı Özellikleri

Araştırmada katılımcı, özel öğrenme güçlüğü tıbbi tanısı almış, 6. Sınıfa devam eden kız öğrencidir. Öğrenci, ortaokulda kaynaştırma eğitiminde devam etmekte ve haftada iki saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim almaktadır. Öğrenci için 'Ayşe' kod adı kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda katılımcı hakkında ayrıntılı bilgi edinilmesi ve kod adı kullanılması gerektiği (Yıldız, 2013) belirtilmektedir. Ayşe'nin zihinsel, bedensel, işitsel ve görme ile ilgili herhangi bir yetersizliği bulunmamaktadır.

Çalışma Ortamı

Çalışma için öncelikle katılımcıdan, ailesinden ve öğretmeninden izin alınmış ve uygulamalar hakkında kendilerine detaylı bilgi verilmiştir. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yürütülmüştür. Uygulamalar bireysel eğitim odasında öğrenci ve uygulamacılarla birlikte derslerin tamamı aynı odada yapılmıştır. Uygulamaların yapıldığı bireysel eğitim odasında öğrencinin dikkatini dağıtılabilecek uyarıcıların olmamasına dikkat edilmiştir. Uygulamalar haftada iki kez, birer ders saati olarak yapılmıştır. Toplam 14 hafta (28 ders saati) süren uygulama çalışmaları boyunca öğrencinin ailesiyle görüşülmüş ve aileye derste yapılan çalışmalarla ilgili kısa bilgiler verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) eylem araştırmalarında veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme ve doküman analizleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada, öğrencinin okuduğunu anlama becerileri, uygulamacılar tarafından geliştirilen 'Okuduğunu Anlama Envanteri' ile değerlendirilmiştir. Okuduğunu Anlama Envanterinin hazırlanmasında, Epçaçan ve Erzen'in (2010) Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Epçaçan ve Demirel'in (2011) Okuduğunu Anlama Özyeterlik Al-

gısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ile Çiftçi ve Temizyürek'in (2008) İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi çalışmalarından yararlanılmıştır. Tablo1'de uygulamacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Envanteri.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.		
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.		
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.		
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.		
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.		
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.		
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.		
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.		
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.		
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		
Okuduğu metni anlatır.		
Okuduğu metinden ders çıkarır.		
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		

Eylem Planı

Araştırmaya katılan katılımcı ve özellikleri araştırmacılar tarafından dik-kate alınarak eylem planının hazırlanması ve uygulanması tasarlanmıştır. Bu süreç aşağıda aşamalı ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Öncelikli olarak Ayşe'nin okuma becerileri için öğretmenleri ve ailesi ile görüşülmüş, okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine yapılan derslerde öğrenci bulunduğu sınıfta gözlemlenmiştir. Ayşe, okuduğu metnin geçtiği zamanı ve yerini, metinde geçen olayların sırasını, önemli olayları, ana fikir ve yardımcı fikirleri söyleyemiyor, metinden ders çıkarma ve metinle ilgili karşılaştırmalar yapamıyordu. Ayşe'nin okuduğunu anlama becerilerindeki yetersizliği aile ve öğretmen görüşmelerinde de teyit edilmiş ve uygulamacılar Ayşe'nin yaşı ve bulunduğu sınıfın gerisinde olduğuna karar vermişlerdir. Ayrıca Ayşe'nin RAM tarafından verilen eğitsel değerlendirme raporunda da okuduğunu anlama problemleri olduğu görülmüştür.

Ayşe'nin okuduğunu anlama problemi olduğuna araştırmacılar karar verdikten sonra hikâye haritası şemasında bulunması gereken sorulara, şemayı oluşturma ve hikâye örneklerinin hazırlanması aşamasına geçmişlerdir.

Hikâye haritası şeması oluşturma aşaması: Hikâye haritasının içeriğinde, hikâyenin başlığı, kahramanları, hikâyenin geçtiği yer, zaman, olay, ana fikir ve sonuç bölümlerine yer verilmiştir.

Hikâye örneklerinin hazırlanması aşaması: Uygulamacılar, öğrenci ile ilgili edindikleri bilgilere dayalı olarak öğrencinin seviyesine uygun on dört ayrı kısa hikâye yazmışlardır. Yazılan hikâyelerin içeriği, konusunun öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine ve performansına uygunluğu, dil bilgisi hatalarının olup olmadığı ve hikâyelerin bütünlüğü ile ilgili konularda, Türkçe Öğretmenliği bölümünde görevli iki akademisyen ve iki Edebiyat Öğretmeninin görüşlerine sunulmuş ve gelen eleştiriler doğrultusunda hikâyelere son şekilleri verilmiştir. Hikâyeler ve Hikâye haritası şeması sırasıyla 4. Sınıf, 5. Sınıf ve 6. Sınıflara devam eden üç ayrı öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerin hikâyeleri okuduktan sonra hikâye haritası şemalarına doğru cevaplar yazdıkları görülmüştür. Daha sonra araştırmacılar, hikâye örneklerinin içerikleri ile hikâye haritası şemasında bulunan öğelerin örtüşmesine dikkat ederek son kontrollerini yapmışlardır.

Uygulamalar öncesi veri toplama aşamasında, Ayşe, annesi, öğretmeni ve araştırmacılar bir araya gelmişlerdir. Ayşe'ye Türkçe ders kitabından bir metin okutturulmuş ve hikâye haritası şemasını doldurması istenmiştir. Ayşe'nin hikâye haritası şemasına verdiği cevaplar annesi, öğretmeni ve araştırmacılar tarafından sırayla incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar Ayşe'ye

okuduğu metinle ilgili sorular yöneltmişlerdir. Ayşe'nin okuduğu metinle ilgili doldurduğu hikaye haritası şeması ve yöneltilen sorulardan sonra, okuduğunu anlama envanterini araştırmacılar, Ayşe'nin annesi ve öğretmeni ayrı ayrı doldurmuşlardır. Toplanan verilerin analizinde; Ayşe'nin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili araştırmacılar ve öğretmenin doldurduğu okuduğunu anlama envanteri yüzde yüz uyumluluk göstermiştir. Ancak velinin doldurduğu okuduğunu anlama envanterinde ise Ayşe'nin lehine yanlılık olduğu araştırmacılar tarafından gözlenmiştir.

Eylem Planını Geliştirme ve Uygulama Süreci:

Toplam on dört hafta ve yirmi sekiz ders saati süren eylem araştırması sürecinde, öncelikle öğrenci ve problemi belirlenmiş, ardından öğrenciye 'Okuduğunu Anlama Envanteri' uygulanmış, okuduğunu anlama sorunlarının giderilmesine yönelik 'hikaye haritası tekniği' çalışmaları planlanmış ve uygulanmış, çalışmaların sonunda tekrar 'Okuduğunu Anlama Envanteri' uygulanmış ve değerlendirilmeler yapılmıştır.

Okuduğunu anlama envanteri, eylem planı (uygulamalar) başında ve eylem planının sonunda aile, sınıf öğretmeni ve uygulamacılar tarafından doldurularak Ayşe'nin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Uygulamalar bireysel eğitim odasında uygulamacı ve katılımcı ile karşılıklı masa başında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar esnasında önce öğrenciden hikâyeyi okuması istenmiş ve ardından hikâye haritası şemasını okuduğu hikâyeye göre doldurması istenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencinin hikâyeyi okurken yaptığı hatalar dikkatlice takip edilmiş ve anında düzeltme yoluna gidilmiştir. Hikâye haritası şemasını doldurma aşamasında, uygulamacılar öğrencinin takıldığı, hatırlamadığı ya da yanlış cevapları karşısında öğrenciden hikâye de geçen ilgili bölümü tekrar okumasını istemişler ve açıklamalar yaparak doğru cevabı bulmasını sağlamışlardır. Ayşe doğru cevabı bulmada zorlandığında ya da yine yanlış cevap verdiğinde (örneğin, hikâyenin geçtiği yer sorusuna yanlış cevap verdiğinde) hikâyedeki ilgili bölümün altını çizmesi, ya da renkli kalemle yuvarlak içine alması gerektiği belirtilmiştir. Bu uygulamalar, hikâye haritası şemasında yer alan hikâyenin başlığı, kahramanları, hikâyenin geçtiği yer, zaman, olay, ana fikir ve sonuç bölümleri içinde yapılmıştır.

Değişimleri İzleme:

Uygulamaların ilk haftalarında, araştırmacılar tarafından öğrenciye yapılan yardımın yoğun olduğu fakat ilerleyen haftalarda bu yardımların azaldığı ve öğrencinin hikâye haritası şemasını bağımsız bir şekilde doldurmaya başladığı uygulamacılar tarafından gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencinin, okuduğu ve cevapladığı hikâye haritası şeması bir sonraki dersin başlangıcında uygulamacı ve öğrenci ile birlikte tekrar edilerek gözden geçirilmiştir. Burada da öğrencinin hikâyeyi ve hikâye haritası şemasına verdiği cevapları hatırladığı görülmüştür. Öğrencideki bu gelişmeler, okuduğunu anlama becerisinde ilerlemeler olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Uygulamanın Etkililiğini Değerlendirme:

Araştırma sürecinin son haftasında, Ayşe'nin okuduğunu anlama becerisindeki artışı görebilmek için Ayşe, annesi, öğretmeni ve araştırmacılar bir araya gelmişlerdir. Ayşe'ye Türkçe ders kitabından bir metin okutturulmuş ve hikâye haritası şemasını doldurması istenmiştir. Ayşe'nin hikâye haritası şemasına verdiği cevaplar annesi, öğretmeni ve araştırmacılar tarafından sırayla incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar Ayşe'ye okuduğu metinle ilgili sorular yöneltilmişlerdir. Ayşe'nin okuduğu metinle ilgili doldurduğu hikâye haritası şeması ve yöneltilen sorulardan sonra, okuduğunu anlama envanterini araştırmacılar, Ayşe'nin annesi ve öğretmeni ayrı ayrı tekrar doldurmuşlardır. Araştırmanın başında ve sonunda aile, öğretmen ve uygulamacılar tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, ÖÖG olan öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılan 'okuduğunu anlama envanteri' aile, öğretmen ve uygulamacılar tarafından uygulamalardan önce ve sonra elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Eylem uygulamalarına başlamadan önce aile, öğretmen ve uygulamacılar tarafından okuduğunu anlama envanteri doldurulmuştur. Tablo 2'de eylem uygulamaları öncesi öğrenci velisi tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 2. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Öncesi Veli Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.	X	
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		X
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.		X
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 2 incelendiğinde öğrenci velisinin okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre öğrencide kısmen de olsa okuduğunu anlama becerisinin olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de eylem uygulamaları öncesi öğrencinin öğretmeni tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Öncesi Öğretmen Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.		X
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		X
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.		X
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 3 incelendiğinde öğrencinin öğretmenin okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre öğrencinin okuduğunu anlama becerisine sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 4’te eylem uygulamaları öncesi uygulamacılar tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Öncesi Uygulamacılar Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.		X
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		X
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.		X
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 4 incelendiğinde, uygulamacıların okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre öğrencinin okuduğunu anlama becerisine sahip olmadığı görülmektedir. Tablo 2, 3 ve 4’de sırasıyla aile, öğretmen ve uygulamacıların araştırmaya katılan öğrencinin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili öğretmen ve uygulamacıların okuduğunu anlama becerileri ile ilgili değerlendirmeleri birbiri ile benzerlik gösterdiği ve öğrencide okuduğunu anlama becerisinin olmadığı yönündedir. Ancak ailenin değerlendirmesinde ise öğrencinin okuduğunu anlama becerisine az da olsa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te eylem uygulamaları sonrası öğrenci velisi tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 5. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Sonrası Aile Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.	X	
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	X
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.	X	X
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		X
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.	X	
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 5 incelendiğinde öğrenci velisinin okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre öğrencide okuduğunu anlama becerisinin geliştiği görülmektedir.

Tablo 6'da eylem uygulamaları sonrası öğrencinin öğretmeni tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 6. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Sonrası Öğretmen Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.	X	
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.	X	
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.	X	
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 6 incelendiğinde öğrencinin öğretmenin okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre, öğrencide okuduğunu anlama becerisinin büyük ölçüde gelişme gösterdiği görülmektedir.

Tablo 7’de eylem uygulamaları sonrası uygulamacılar tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 7. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Sonrası Uygulamacılar Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.	X	
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		X
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.	X	
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 7 incelendiğinde uygulamacıların okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre, öğrencide okuduğunu anlama becerisinin büyük ölçüde gelişme gösterdiği görülmektedir. Tablo 5, 6 ve 7 de sırasıyla aile, öğretmen ve uygulamacıların okuduğunu anlama envanteri uygulama sonrası değerlendirmelerinde araştırmaya katılan öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde büyük ölçüde gelişme olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda, hikâye haritası yönteminin, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği bulunmuştur. Bu sonuç, alanda yapılan diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018; Alturki, 2017; Gardill ve Jitendra, 1999; Grünke, Yüksel, 2010; Wilbert ve Stegemann 2013; Yılmaz, 2008). Ayrıca araştırma da öğrencinin ailesi, öğretmeni ve uygulamacılar tarafından eylem uygulamaları öncesi ve sonrasında doldurulan okuduğunu anlama envanteri sonuçlarına ve aile, öğretmen ve uygulamacıların görüşmelerine göre bu teknikle, öğrencinin okuduğu metin ya da hikâyeyi daha iyi anladığı anlaşılmaktadır. Eylem uygulamaları sonunda uygulamacılar, aile ve öğretmenin gözlemlerinde de öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğunun gözlemlenmesi hikâye haritasının etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmen ve ailelerin hikâye haritası tekniğini kullanarak öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir teknik olduğunu görmeleri ve kullanmaları bu tür araştırmaların önemli olduğunu düşündürmektedir. Bunların yanı sıra, eylem araştırmaları basamaklarına dikkat edilerek bu tür çalışmaların yapılması ve elde edilen sonuçlar açıkça eylem araştırmalarının önemli olduğunu da göstermektedir.

Hikâye haritası tekniğinin ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki olumlu katkılarının bu araştırmada desteklendiği gibi benzer şekilde başka engel grupları üzerinde de etkili olduğu araştırmalarla desteklenmektedir (Babyak, Koorland ve Mathes, 2000; Duman ve Çifci Tekinarslan, 2007; Işıkdogan ve Kargin, 2010; Kader ve Saad, 2016). Bu yönüyle hikâye haritası tekniğinin, farklı engel gruplarında da tercih edilebileceğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, hikâye okunduktan sonra hikâye ile ilgili hikâye haritası şemasındaki sorulara öğrencinin yazılı olarak cevap vermesi öğrencinin okuduğunu daha iyi anlamasına yol açtığı ve unutmamasını engellediğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, hikâye haritası tekniğinin öğrencilerde etkili olmasının nedeni, içeriğinde yazma becerilerinin de bulunmasına bağlanabilir. Ayrıca hikâye haritası tekniğinin, hikâye unsurları-

nı (başlık, kahraman, ana fikir, yer, zaman, olay ve sonuç) temel olarak sunması, hikâyenin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Hikâye haritası tekniğiyle, hikâye unsurları üzerinde yoğunlaşan öğrenciler gereksiz ayrıntılara takılmadan okuduklarını daha iyi anlarlar (Akyol, 1999). Dolayısıyla öğrencilerin dikkatlerini dağıtmadan hikâyenin unsurlarına yoğunlaştıran hikâye haritası tekniğinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini daha fazla artırdığı söylenebilir.

Sonuç olarak, bu eylem araştırmasında, uygulamalar öncesi ve uygulamalar sonrası aile, öğretmen ve uygulamacıların okuduğunu anlama envanteri değerlendirmeleri ile gözlemleri ve görüşmeleri sonucuna göre, ÖÖG olan öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde somut bir ilerlemenin olması hikâye haritası tekniğinin ÖÖG olan öğrencide etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama problemi olan ÖÖG olan öğrenciler ve diğer özel gereksinimli öğrencilerde de kullanılmasına yönelik araştırmaların yapılması ve ÖÖG olan öğrencilerinin öğretmen ve ailelerine hikâye haritası tekniğini tanıtıcı ve nasıl uygulanacağı hususunda bilgiler verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- AKYOL, H. (1999,a). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Millî Eğitim*, 142. (online): web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/15.htm>.
- AKYOL, H. (2011). *Türkçe ilk okuma – yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, H. ve Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrencinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43 (193), 143-158.
- ALTURKI, N. (2017). The effectiveness of using group story-mapping strategy to improve reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research and Reviews*, 12 (18), 915-926.
- BABYAK, A. E., Koorland, M. and Mathes, P. G. (2000). The Effects of Story Mapping Instruction on the Reading Comprehension of Students with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 25 (3), 239-258.

- BAYDIK, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- BOULINEAU, T., Fore, C., Hagan-Burke, S. and Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 27, 105-121.
- ÇAKIROĞLU, O. (2015). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14 (2), 671-681.
- ÇAYCI, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-456.
- ÇİFTÇİ, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (9), 110-129.
- DAĞ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1), 63-74.
- DAVIS, Z. T. and McPherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43 (3), 232-240.
- DERMITZAKI, I., Andreou, G., & Parskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29, 471-492.
- DICK, B., Stringer, E. and Huxham, C. (2009). Theory in action research, *Action Research*, 7 (1), 5-12.
- DUKE, N. K. and Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189 (2), 107-122.
- DUMAN, N. ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 33-55.
- EPÇAÇAN, C. ve Demirel, Ö. (2011).) Okuduğunu anlama özyeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (16), 12-128.
- EPÇAÇAN, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 39 (185), 22-32.

- GARDILL, M.C. and Jitendra, A.K. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33 (1), 2-17.
- GÖRGÜN, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Okuma Destek Programının Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18 (2), 698-713.
- GRUNKE, M., Wilbert, J. and Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11 (2), 51-64.
- GÜLDENOĞLU, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2807- 2828.
- GÜNEŞ, F. (2004), Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ankara: Ocak Yayıncılık.
- GÜRGÜR, H. (2016). Eylem Araştırması. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s. 1-48). Ankara: Anı Yayıncılık.
- IŞIKDOĞAN, N. ve Kargin, T. (2010). Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (3), 1489-1531.
- İLKER, Ö.ve Melekoğlu, M.A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 18, 1-27.
- JITENDRA, A. K. and Gajria, M. (2011). Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. *Focus On Exceptional Children*,43, (8), 1-16.
- KADER, F. and Saad, M. A. E. (2016). The Effectiveness of Story Mapping on Reading Comprehension Skills of Children with ADHD. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5 (1), 3-9.
- KİDA ADE S., de Avila C.R. and Capellini, S. A. (2016). Reading Comprehension Assessment through Retelling: Performance Profiles of Children with Dyslexia and Language-Based Learning Disability. *Frontiers in Psychology*, 7, 787.
- KURTDEDE Fidan, N. ve Akyol, H. (2011). Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Nitel Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 16-29.
- MASTROPIERI, M.A. and Scruggs, T.E. (2010). *The Inclusive Classroom Strategies for Instruction. (Second Edition)*. Pearson. Effective.

- STETTER, M. A. and Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33 (1), pp. 115-151.
- YAMAÇ, A. (2014). İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 631-644.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16, 281-310.
- YILDIZ, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 793-815.
- YILMAZ, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 213-225.
- YILMAZ, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.
- YÜKSEL, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.

FİZİK ÖĞRETİMİ İÇİN ORYANTİRİNG VE FORMULA 1 BAĞLAMLI DERS PLANLARININ TASARLANMASI, GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Müge AYGÜN¹, Mustafa TAN²

¹ Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun, muge.akpinar@giresun.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-5268-2205.

² Emekli Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, mtan@gazi.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-5550-0801.

Geliş Tarihi: 28.01.2019 Kabul Tarihi: 23.06.2020

Öz: Kuvvet ve hareket fiziğın her alt dalı için eşik bir konudur. Bu çalışmada 'kuvvet ve hareket' ünitesinin dokuzuncu sınıfta öğretilimi için ADDIE tasarım ve geliştirme modeliyle oryantiring ve Formula 1 bağlamlarında 5E modelinde ders planları hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında bu planların tasarlanması, geliştirilmesi ve içerikleri ayrıntılı olarak sunulmanın yanı sıra uygulanabilirliği de ortaya konulmuştur. Bunun için planlar bir Anadolu lisesinin ve bir genel lisesinin ikisier sınıfında (sınıflarda ortalama 30 ile 35 öğrenci) toplamda 110 öğrencinin katılımıyla uygulanmıştır. Uygulama 16 ders saati (8 hafta) sürmüştür. Uygulama katılımcı araştırmacı tarafından gerçekleştirilirken sınıfların öğretmenleri bütün derslere gözlemci olarak katılmıştır. Planların uygulanabilirliği süre kullanımı, aktif katılım, materyal kullanımı, sınıf ortamı, gözlemci öğretmenlerin ve katılımcı öğrencilerin bağlam temelli yaklaşımla ilgili görüşleri olmak üzere beş maddede ortaya koyulmuştur. Sonuç olarak hazırlanmış olan planların sınıf ortamında uygulanmasında belirlenen kriterlere göre bir problem yaşanmamaktadır. Anadolu lisesindeki öğretmene göre bağlam temelli öğretim zaman kullanımı açısından verimsizken genel lisedeki öğretmene göre oldukça verimlidir. Öğrenciler ise fizik dersinin örnek uygulamalarla öğretilmesinin daha önceki öğretim deneyimlerine göre öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrenmenin kalıcılığını artırma konusunda daha etkili olduğunu düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fizik eğitimi, kuvvet ve hareket, oryantiring, Formula 1, ders planı, tasarım ve geliştirme modeli

DESIGNING, DEVELOPING AND APPLICABILITY OF ORIENTIRING AND FORMULA 1 CONTEXTED COURSE PLANS FOR PHYSICS TEACHING

Abstract:

Force and motion is a threshold issue for each sub-branch of physics. In this study, for the ninth-grade teaching of the force and motion subject, lesson plans in orienteering and Formula 1 contexts were prepared with ADDIE design and development model. In addition to presenting designing, developing steps and the contents of the lesson plans in detail within the scope of the study, the applicability of the plans was demonstrated. For this, the plans were applied with 110 students in two classes of an Anatolian high school and a general high school (30 to 35 students per a class). The application lasted 16 hours (8 weeks). While the application was carried out by participant researcher, the teachers of the classes participated in all classes as observers. The applicability of the plans is set out in five clauses: time use, active participation, material use, classroom environment, observer teachers' and the participating students views on context-based approach. As a result, there is no problem in the implementation of the prepared plans in the classroom environment according to the criteria determined. According to the teacher in the Anatolian high school, context-based teaching is inefficient in terms of time usage, but it is quite efficient compared to the general high school teacher. Students think that teaching physics with sample applications is more effective in facilitating learning and increasing the retention of learning compared to previous teaching experiences.

Keywords: Physics education, force and motion, orienteering, Formula 1, lesson plan, design and development model

Giriş

Fizik biliminin araştırma ufku hem en küçük hem de en büyük nesnelere kapsamına alarak sürekli genişlemektedir (Hawking, 1988, 11). Fizik yasaları ise doğa olguları arasında gözle görülemeyen, ancak analiz eden bir gözle bakıldığında fark edilebilen bir ritim ve düzendir (Feynman, 2000, 1). Bu açık-

lamalardan anlaşılabilceği gibi fizik alışılalmış durumların yanı sıra düşünülebiyecek en uç noktalarda da gerçekleşen olaylara ait bir düzen bulup, bu düzenden faydalanarak ileriye dönük tahminlerde bulunmak için yasalar türetmeyi amaçlar. Fizik öğretimi üzerine çalışan uzmanlar da fiziğin dünyamız ve çevremizi saran evrenle ilgili çalışmalar bütünü olduğuna vurgu yaparken; fiziği anlamının dünyayı anlamak olduğunu ifade etmiştir (Whittelegg ve Parry, 1999).

Yukarıda açıklandığı gibi fizikçiler ve fizik öğretimi üzerine çalışan uzmanlar, fiziğin çevremizde gerçekleşen olayları anlama yolumuz olduğunu düşünseler de öğrenciler fizik konularını kolaylıkla öğrenememekte ve günlük yaşantılarında uygulayamamaktadır (Binnie, 2004; Taber, 2007; Şahin ve Yağbasan, 2012). Bu sorun yalnızca fizik dersinde değil, fen derslerinin genelinde de karşımıza çıkmaktadır (Karslı ve Saka, 2017). Alan eğitimi uzmanları çeşitli çalışmalarda fen derslerinde yaşanan bu sorunun gerekçelerine değinmişlerdir. Bu gerekçeler: günlük yaşamla ilişkilendirme eksikliği (Osborne ve Collins, 2001; Yaman, Dervişoğlu ve Soran, 2004; Gilbert, 2006; Kuhn ve Müller, 2014), aşırı yükleme (Osborne ve Collins, 2001; Gilbert, 2006; Elmas, Ozturk, Irmak ve Cobern, 2014), konuların genellikle soyut özellikler taşıması (Osborne ve Collins, 2001; Gilbert, 2006), konuların birbirinden bağımsız işlenmesi (Gilbert, 2006; Elmas ve Geban, 2016), bir konunun farklı bağlamlara transfer eksikliği ve bilimsel okuryazarlık için gerekli vurgu yetersizliği (Gilbert, 2006) ile kitaplar veya öğretmenler (Osborne ve Collins, 2001; Çetin, 2014) olarak sayılabilir.

Öğretme/öğrenme ortamındaki bu sorunlar öğrencilerin fizik derslerinden beklentilerinin karşılanamamasına ve dolayısıyla derse ve okula karşı ilgisizliğe yol açabilir. Nitekim pek çok araştırmacı öğrencilerin fizik/fen derslerine ilgilerinin az olduğunu ve motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmiştir (örneğin: Yaman vd, 2004; Elmas ve Geban, 2016). Öğrenci ilgisi hem öğrenme motivasyonu hem de öğrenci başarısı üzerinde etkili bir faktördür (Osborne ve Gilbert, 2001). Bu durumun fenle ilgili branşlara yönecek öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi olabilir. Fen derslerinde yaşanan bu sorunların üstesinden gelinebilmesi için konuların günlük yaşamla bağlantısını kurarak öğrencilerin ilgisini çekecek bağlamlarla planlanması (Osborne ve Gilbert, 2001; Gilbert, 2006) ve temel kavramların farklı bağlamlarda derinlemesine öğretilerek diğer konularla ilişkisinin kurulması önerilmektedir (Gilbert,

2006; Elmas ve Geban, 2016). Nitekim gerçek yaşamla ilişkilendirmeler içeren bağlamlarda yapılan öğretimin çeşitli konularda günlük yaşamla ilişkilendirme yapabilme konusunda katkıları olduğu görülmüştür (Yalçın, Altun-Yalçın, Akar ve Özturan-Sağırlı, 2018). Bu nedenle günlük yaşamdan alınan bağlamların fizik öğretiminde kullanılması önem arz etmektedir (Park ve Lee, 2004).

Bu nedenle kavram öğretimine önem verilmesine ve kavram öğrenimi konusundaki kaygıları gidermek için geliştirilen bağlam temelli yaklaşımın kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır (Bennett ve Lubben, 2006; Elmas ve Geban, 2016). Benzer gereksinimlerin fark edildiği birçok ülkede gerek ilköğretim gerekse lise ve üniversite programlarında bağlam temelli yaklaşımla işlenen derslere yer verilmiştir (Madden vd, 2007; Korsacılar ve Çalışkan, 2015). Fizik öğretim programlarını bağlam temelli yapma çalışmalarının 1970'li yıllarda başladığı ve 40 yılı aşan bir süre devam ettiği görülmektedir. Hollanda, Kanada, İskoçya, Brezilya, İngiltere, Avustralya, Galler, Almanya ve Türkiye bu konuda çalışmalar yapan ülkeler arasında sayılabilir.

Türkiye'de 2007 yılından itibaren fizik öğretim programları bu ihtiyaca cevap vermeye çalışmaktadır. 2008-2013 yılları arasında uygulanan programla beraber fizik öğretiminde bağlam temelli yaklaşımı benimsenmiştir (TTKB, 2007). Bu yaklaşımla konuların öğrencilerin yaşamları boyunca karşılaşmaları mümkün olan durumlarla bağlantılı işlenmesi tavsiye edilmiştir. 2013 yılında uygulamaya koyulan programla ise bağlam temelli yaklaşıma yapılan vurgu azalırken; fizik eğitimi üzerine çalışan bazı araştırmacıların bu durumu uygun bulmadığı görülmektedir (Ertem ve Gökalp, 2016). 2018 yılında uygulamaya koyulan programda ise bağlam temelli yaklaşıma doğrudan değinilmemiş olmasına rağmen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin önemi vurgulanmaktadır (TTKB, 2018). Bu kapsamda belirlenen sekiz anahtar yetkinlik olan '*anadilde iletişim*', '*yabancı dillerde iletişim*', '*matematiksel yetkinlik*' ve '*bilim/teknolojide temel yetkinlikler*', '*dijital yetkinlik*', '*öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler*', '*inisiyatif alma ve girişimcilik*', '*kültürel farkındalık ve ifade*' ayrıntılı olarak tanımlanmaktadır. Fizik konularının bu yetkinliklere hizmet edebilmesi için konunun işlendiği bağlamın önemli olduğu görülmektedir. Böylece öğretim programında doğrudan açıklanmamış olan konuların bağlam temelli yaklaşımla işlenmesi durumu, genel hedefe ulaşmak için dolaylı olarak ortaya çıkmaktadır.

Başka bir bakış açısıyla programın öğrencilerin fizik biliminin evrendeki olayların anlaşılmasındaki önemini kavramaları, ilke, prensip ve yöntemlerini günlük hayattaki olay ve/veya durumlarla ilişkilendirmeleri, toplumsal hayata, ekonomiye ve teknolojiye etkisini fark etmeleri ile etik ve sosyal etkilerini düşünerek fiziğin uygulamaları ile ilgili bilimsel dayanakları olan kararlar vermeleri gibi amaçları da yine konuların bağlam temelli işlenmesi konusunda dolaylı bir bilgi vermektedir. Programın uygulanmasında dikkat edilmesi önerilen hususlar başlığında ise öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kalmadan derslerini öğrencilerin ilgilerini, hazırbulunuşluklarını ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak planlamalarının gerektiği ifade edilmektedir. Ancak öğretmenler alanlarında uzman olsalar bile uyguladıkları programın özelliklerini dolayısıyla beklentilerini bilmediklerinde programın hedeflerine ulaşması konusund başarısız olabilirler. Bu nedenle fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım konusunda bilgili olmalarında yarar vardır.

Bağlam Temelli Yaklaşım Nedir?

Bağlam temelli yaklaşım alan yazında context-based, context-led ya da contextualized kelimeleriyle karşımıza çıkabilmektedir (Barker ve Millar, 1999; Whitelegg ve Parry, 1999; Holman ve Pilling, 2004; Bennett ve Lubben, 2006; Gilbert, 2006). Bu ifadelerdeki context (bağlam) kelimesinin kökeni Latince'dir ve birlikte örmek demektir (Gilbert, 2006). Bağlam temelli öğretim ise öğrenmeye anlam kazandırmak için gerçek dünyadaki uygulamalarla/günlük yaşamda karşılaşılan durumlarla ilişki kurarak öğretim yapmaktır (Whitelegg ve Parry, 1999). Amacı ise öğrencinin var olan bilgisinden faydalanarak yeni bilgiler edinmesine katkı sağlamaktır (Ültay ve Çalık, 2011). Bu haliyle yapılandırmacı yaklaşımla ilişkili olduğu da görülmektedir (Choi ve Johnson, 2005; Stinner, 2006; Acar ve Yaman 2011; Elmas ve Geban, 2016).

Bu yaklaşımın fizik öğretiminde konuların günlük yaşamla ilgisizliği sorununun yanı sıra dersin aşırı derecede zorluğu, sıkıcılığı gibi problemleri çözmede etkili olabileceği; böylece öğrencilerin fizik kurallarını günlük durumlarda uygulayabilmelerinin sağlanabileceği, derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının artabileceği düşünülmektedir (Lye, Fry ve Hart, 2001; Kutu ve Sözbilir, 2011). Bunun için öğretim amaçlı seçilen bağlamların öğrenciler için hem tanıdık hem de merak uyandırıcı özellikleri olması gerekir (De Jong, 2006). Böylece öğrenilmesi istenilen konudan uzaklaşıp önce bağlamı öğret-

mek için vakit harcanmadan, öğrencinin aslında tanıdık olan bağlamda daha önceden bilmediği özellikler olduğunu da fark etmesi sağlanır. Bu da öğrencinin derse ilgisi canlı tutulabilir.

Bağlam toplumla, ekonomiyle, çevreyle, teknolojiyle ve endüstriyle ilgili uygulamalar içerir ve bir ders için tema, sorun ya da durum olabilir (Bennett vd, 2005). Çeşitli araştırmalarda öğrencilerin farklı bağlamlara ilgi duyduğu ve bağlamlara ilginin yaş ve cinsiyet gibi faktörlerden etkilenebildiği ortaya çıkmıştır (Choi ve Song, 1996; Park ve Lee, 2004; Lavonen vd, 2005; Anderson, Sjøberg ve Mikalsen, 2008; Yaman, 2009; Çetin, 2014). Bu nedenle bağlam seçiminde önemli rol öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyecek olan öğretmenlere düşmektedir. Öğrenci grubuna uygun bağlam seçimi öğrencilerin fizik kavramlarına ilgilerini arttırabileceği gibi kendi yaşamlarıyla kavramlar arasında ilişki kurmalarını da kolaylaştırabilir (Parchmanna vd, 2006). Bağlam olarak okulda kullanılan bir deney aleti seçmek yerine, öğrencinin okul dışı ortamlarda da karşılaşabileceği ve hatta günlük hayatta üzerinde konuşup yorum yapabileceği nesne, durum ya da olayların seçilmesi fizik kavramlarının sadece okulda öğrenilip okul sıraları dışında işe yaramayan kavramlar topluluğu olarak algılanması ihtimalini de azaltabilir.

Bağlam temelli yaklaşımın tek bir uygulaması yoktur. Whitelegg ve Parry (1999) ile Gilbert (2006) dört farklı uygulamadan bahsetmektedir. Bu uygulamalar aşağıdaki gibidir:

- Kavramların doğrudan uygulaması olarak bağlam
- Kavram ve karşılığı olan uygulama olarak bağlam
- Kişisel zihinsel aktivite ile sağlanan bağlam
- Sosyal durumlar olarak bağlam

De Jong (2006) ise, bağlam temelli yaklaşımla yapılan öğretimi güncelliğine göre sınıflandırmıştır. Bağlamların gün geçtikçe daha çok öğretim ortamına dâhil edildiğini ve bu dâhil edilmede bağlamların kavramların önüne geçerek öğretimin, kavramları açıklayan bağlamlar yerine, bağlamları açıklayan kavramlar olarak gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. De Jong'un günümüzdeki uygulama olarak nitelendirdiği bağlamın kavramdan önce gelmesi ve bir bağlamı başka bir bağlamın takip etmesi durumu Whitelegg ve Parry (1999) ile Gilbert (2006)'ın yukarıda açıklanan üçüncü ve dördüncü modelleriyle

benzerlik göstermektedir. Bu modellerde bağlam, geleneksel yöntemde olduğu gibi, sadece içeriği örneklemede kullanılmak yerine, içeriğin araştırılıp öğrenilmesinin önemli bir parçası olma görevini üstlenmektedir (Nentwing vd, 2007). Bunu günümüzde sıkça karşılaştığımız probleme dayalı öğretim, proje tabanlı öğretim ve STEM/STEAM gibi disiplinlerarası öğretim uygulamalarında görebilmekteyiz. Nitekim bağlam temelli yaklaşım, işbirlikçi öğrenme, problem temelli öğrenme ve proje temelli öğrenme gibi öğretim yöntemlerine çerçeve olabilir (Ertem ve Gökalp, 2016).

Bağlam Temelli Yaklaşımın Başarılı Olduğuna Dair Kanıtlar Var Mı?

Öğrenciler bağlam temelli öğrenmenin ilgi çekici (Edwards, 2000; Holman ve Pilling, 2004; Basir, Alinsghizadeh ve Mohammadpour, 2008; King, Bellocchi ve Ritche, 2008; İlhan, Doğan ve Çiçek, 2015), yaşamla ilgili (İlhan vd, 2015), kavramların öğrenilmesini kolaylaştıran (Edwards, 2000; İlhan vd, 2015), verimli (King vd, 2008) ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttıran (İlhan vd, 2015) bir yaklaşım olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte bu yaklaşımın öğretmenlerin önünde bir engel olduğunu düşünen öğrencilerde mevcuttur (Basir vd, 2008).

Öğretmenler ise, bağlamın öğrencilerin öğrenmesini (Wilkinson, 1999) ve derse ilgisini arttırdığını (Wilkinson, 1999; Bennett ve Lubben, 2006; King, 2007), öğrenciyi motive ettiğini (Lye vd, 2001; Bennett vd, 2005; Bennett ve Lubben, 2006), soyut bilgileri anlamlı hale getirdiğini (Lye vd, 2001), öğrencinin işlenen dersle ilgili bir meslek seçme isteğini arttırdığını (Bennett vd, 2005; Bennett ve Lubben, 2006), öğrencilerin daha fazla özgürce çalışmasına imkan sağladığını (Bennett vd, 2005), günlük yaşamla ilgili konuların işlenmesinin öğrencilerin daha çok çalışmasını sağladığını (Bennett vd, 2005) ve sınavta öğretilenlerle hayatları arasında ilişki kurmalarını sağlayacağını (Verma ve Habashi, 2005) düşünmektedirler. Geleneksel yaklaşımla öğretim yapan öğretmenler bağlam temelli yaklaşımın kavramların öğrenilmesinde yetersiz olduğunu düşünmekle beraber, bağlam temelli yaklaşımla öğretim yapan öğretmenler bu yaklaşımın gelecek için iyi bir temel oluşturduğunu düşünmektedir (Bennett vd, 2005; Bennett ve Lubben, 2006). Her iki yaklaşımla da öğretimi denemiş bir öğretmen ise bağlam temelli yaklaşımın daha başarılı olduğunu tespit etmiştir (Riosco, 1995). Bununla birlikte her ne kadar bağlam temelli yaklaşımla ilgili olumlu düşüncelere sahip olsalar da öğretmenlerin

geleneksel yaklaşımla öğretim yapmayı tercih ettikleri görülmektedir (Wilkinson, 1999; Mete ve Yıldırım, 2016).

Araştırmacılar, birçok ölçme aracı kullanarak, değişik seviyelerde ve derslerde bağlam temelli yaklaşımın öğrenmeyi artırıcı etkisi olduğunu bulmuştur (Oliver ve Oliver, 1997; Holman ve Pilling, 2004; Gül, Gürbüzöğlü-Yalmanlı ve Yalmanlı, 2017; Yıldırım ve Gültekin, 2017; Demircioğlü, Bektaş ve Demircioğlü, 2018; Hoşbaş, 2018; Demircioğlü, Aslan, Açıkgöz, Karababa ve Güven, 2019; Kara ve Çelikler, 2019; Keskin ve Çam, 2019). Daha önceki yıllarda yüksek başarı gösteremeyen öğrencilerin bile dersler bağlam temelli yaklaşımla işlendiğinde daha başarılı oldukları (Nentwig vd, 2007; Perin, 2011) ve bu durumun cinsiyet ayrımı gözetmeksizin geçerli olduğu da tespit edilmiştir (Nentwig vd, 2007; Çiğdemoğlü ve Geban, 2015; Hoşbaş, 2018). Bağlam temelli yaklaşımın kavramları öğrenmedeki olumlu etkisi de ortaya koyulmuştur (Barker ve Millar, 1999; Gutwill-Wise, 2001; Finkelstein, 2005; Ayvacı, Er-Nas ve Dilber, 2016; Hırça, 2012; Derman ve Badeli, 2017; Karşlı ve Saka, 2017; Demircioğlü ve Demetgöl, 2018; Karşlı-Baydere ve Aydın, 2019). Kavram yanlışlarını ya da yanlış anlamaları gidermede ise etkili olabildiği görülmüştür (Barker ve Millar, 1999; Karşlı ve Yiğit, 2015; Karşlı ve Saka, 2017; Morales, 2017). Aynı zamanda bağlam temelli yaklaşımın öğrencilerin konulara ilgisini ve öğrenmek için motivasyonunu artırırken derse yönelik tutumları da olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Finkelstein, 2005; Acar ve Yaman, 2011; Hırça, 2012; Derman ve Badeli, 2017; Ültay ve Alev, 2017; Yıldırım ve Gültekin, 2017; Demircioğlü, Bektaş ve Demircioğlü, 2018; Demircioğlü ve Demetgöl, 2018; Demircioğlü, Aslan, Açıkgöz, Karababa ve Güven, 2019). Öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda ise hem olumlu etkisini (Yıldırım ve Gültekin, 2017; Karşlı-Baydere ve Aydın, 2019) hem de farklı uygulamalarla karşılaştırıldığında anlamlı bir etkisi olmadığını (Korsacılar ve Çalışkan, 2015) bulan araştırmacılar vardır.

Yukarıda değinilen araştırmalara göre, bağlam temelli yaklaşım öğrencilerin derslere yönelik ilgisini, motivasyonunu ve tutumunu olumlu yönde etkileyerek başarının artmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte bağlam temelli yaklaşımla ilgili öğrenilen bilgilerin bir bağlamın içine sıkıştığı, bilginin başka bağlamlara transfer edilmesinde zorluklar yaşandığı gibi sorunların varlığına dikkat çeken çalışmalar da mevcuttur (Park, 1998).

Öğretmenler Bağlam Temelli Yaklaşımın Ne Olduğunu Biliyor Mu?

Öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşımla ilgili görüşleri en az öğrencilerinkiler kadar önemlidir. Çünkü öğrencilerin işlenen dersten memnuniyet düzeylerinin, öğretmenlerin dersi işlemek konusundaki hevesleriyle pozitif yönde korelasyon gösterdiği bulunmuştur (Basir vd, 2008). Öğrencilerin fizik konularıyla ilgili bilgileri incelendiğinde öğretim programı bağlam temelli öğretimi önermesine rağmen öğretmenlerin geleneksel öğretimi tercih ettikleri anlaşılabilmektedir (Karaçam ve Gürsel, 2017). Günümüzden yaklaşık 20 yıl önce öğretmenlerin, bağlam temelli yaklaşımla ilgili sahip olduğu bütün olumlu düşüncelere rağmen, geleneksel yaklaşımla öğretim yapmasının sebebi, bağlamları kullanırken kendilerini rahat hissetmemelerine, zaman sıkıntısına, yetersiz kaynaklara ve kişisel bilgi yoksunluğuna bağlanmıştır (Wilkinson, 1999).

Öğretmenlerin, öğrencilerin bağlam temelli yaklaşıma alışık olmaması, velilerin bu yaklaşıma karşı direnç göstermesi, bağlam temelli olarak işlenen derslerin geleneksel yaklaşımla işlenen derslerden daha fazla zaman alması, öğrencilerin ödevlerinin çözümlerine kolayca erişememesi ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmak için bu yaklaşımın uygun olmaması konularında kaygılı oldukları görülmektedir (Wilkinson, 1999). Ayrıca öğretmenlerin kendilerinin bağlam temelli yaklaşımı kullanmalarıyla ilgili de kaygıları vardır. Bir konuyu tek bir bağlamla anlatmak yerine, kendilerinin seçtikleri birden çok bağlamla anlatmayı daha uygun bulmaktadırlar (Lye vd, 2001; Vignouli, Hart ve Fry, 2002) ve bazen bağlamların öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebileceğine dikkat çekmektedirler (Lye vd, 2001). Bunun için bağlam seçiminde dikkatli olunması gerektiğini düşünmektedirler.

Türkiye'deki öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşımla ilgili bilgilerini inceleyen çeşitli çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşımı yaşamdan örnekler verme ile karıştırdığı ve uygulamada zorlandıkları görülmüştür (Ayvacı, 2010; Topuz vd, 2013). Öğretmen adaylarının ise bağlam temelli yaklaşımı derste nasıl kullanmaları gerektiği konusunda sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir (İlhan vd, 2015). Ancak aynı çalışmada öğretmen adaylarının kendilerine verilen bağlam temelli yaklaşımla bir ders planı hazırlama görevini çeşitli bilimsel makalelerden faydalanarak gerçekleştirebildikleri görülmek-

tedir. Bu da öğretmen adaylarının bağlam temelli yaklaşımın uygulanması konusunda yetkinlik kazanmalarında bilimsel makalelerin etkili olabildiği sonucunu doğurmaktadır.

Önem ve Amaç: Öğretmenlerin Örnekler Görmeye İhtiyacı Var

Türkiye’de fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşımın ne olduğunu anlayamadıkları, öğrenci merkezli çeşitli uygulamaları bağlam temelli yaklaşımla karıştırdıkları ve bu yaklaşımı kendilerince uyguladıkları tespit edilmiştir (Ayvacı, 2010). Ayrıca öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulamada zorlandıkları (Topuz vd, 2013; İlhan vd, 2015) göz önüne alındığında bağlam temelli yaklaşımın uygulanmasıyla ilgili örnekler görmeye ihtiyaçları olduğu ve hatta eğitim almalarında fayda olduğu açıktır (Hırça, 2012; Karaçam ve Gürsel, 2017; Kabuklu ve Kurnaz, 2019). Bunun için kullanılacak çeşitli öğretim yöntemlerinin veya modellerinin bağlam temelli yaklaşımla kullanılmasına örnek olabilecek ders planlarını içeren bilimsel makaleler mevcuttur. Örneğin: 5E (Ültay ve Çalık, 2011; Haagen-Schützenhöfer ve Kopper, 2019; Kara ve Çelikler, 2019), REACT (Ültay ve Çalık, 2011; Ayvacı vd, 2016; Karşı ve Yiğit, 2016; Karşı ve Saka, 2017; Kirman-Bilgin ve Yiğit, 2017; Yıldırım ve Gültekin, 2017; Demircioğlu vd, 2019), ARCS (Kutu ve Sözbilir, 2011), basit araç ve gereçlerle etkinlikler (Hırça, 2012), drama (Bülbül ve Aktaş, 2013), hikayelerden/çizgi romanlardan yola çıkma (Demircioğlu, Dinç ve Çalık, 2013; Elmas ve Geban, 2016; Özdemir, 2017; Demircioğlu ve Demetgül, 2018), probleme dayalı öğretim (Gül ve Konu, 2018), STEM (Yıldırım, 2018), yerel oyunlarla öğretim (Molares, 2017), sensörlerden faydalanarak öğretim (Corbi, Santos ve Burgos, 2019). Ancak bu çalışmalar genellikle kimya eğitimiyle ilgilidir. Aynı zamanda öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen öğretim modellerini kullanmak yerine yeni modellerden yararlanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin bilimsel makalelerden faydalanarak bağlam temelli yaklaşımı öğrenmeye çalışması sürecinde bir de yeni bir öğretim modeli öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Böylesi bir durum öğretmenleri bilimsel makalelere yönelmekten alıkoyabilir. Nitekim alanyazında öğretmenlerin bilimsel kaynaklardan yararlanarak ders işleme oranlarının çok düşük olduğu da görülmektedir (Yıldırım vd, 2014).

Bu çalışmanın amacı da fizik öğretmenlerine bağlam temelli yaklaşımla hazırlanmış ve sınıf ortamında uygulanabilirliği denenmiş örnek ders planla-

rının tasarlanmasını, uygulanmasını ve planların uygulanabilirliğinin ortaya koyulmasını sunmaktır. Bunun için dokuzuncu sınıf 'Kuvvet ve Hareket' Ünitesi üzerinde çalışılmıştır. Bu ünitenin seçilme sebebi fizikte pek çok kavram için temel oluşturan yerdeğiştirme, hız, ivme, hareketin göreceli olması, temel kuvvetler, Newton'un kanunları ve sürtünme kuvveti gibi birçok kavramla öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları ünite olmasıdır. Bağlam temelli yaklaşımla 'kuvvet ve hareket' ünitesinin işlenmesi Amerika ve Avustralya gibi ülkelerde karşımıza çıkmaktadır. Bu ülkelerde okullarda fizik dersinde Salters Horner's Advanced Physics ve Physics A Contextual Approach gibi bütün fizik konularını bağlam temelli yaklaşımla işleyen ders kitapları da kullanılmaktadır. Ancak Türkiye'deki dokuzuncu sınıf öğretim programındaki ünitenin kazanımlarıyla birebir örtüşen bir kitap ya da ders planı olmadığı için bu çalışmada kullanılan ders planları araştırmacılar tarafından tasarlanıp geliştirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma bir ders planı geliştirme çalışmasıdır. Ders planları geliştirilirken ADDIE tasarım ve geliştirme modelinden (Branch, 2009) faydalanılmıştır. Bunun için sırasıyla analiz (Analyze), tasarım (Design), geliştirme (Development), uygulama (Implementation) ve değerlendirme (Evaluation) adımları takip edilmiştir. Bu sıralı adımların her birinin alt süreçleri Şekil 1'de sunulmuş ve devamında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.



Şekil 1. Ders planlarının geliştirilmesinde izlenen sıralı adımlar

ADDIE'nin ilk aşaması analizdir. Şekil 1'de görüldüğü gibi bu çalışmada analize ihtiyaç analiziyle başlanmıştır ve aslında bu çalışmanın ihtiyaç analizi araştırmanın probleminin tanımlandığı giriş bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Uygulama aşamasında ise çalışma grubu ve uygulama süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. ADDIE'de son aşama değerlendirmedir. Değerlendirme kapsamında yapılan veri toplama ve analizi çalışmaları bu makalenin bulgular ve sonuç bölümüne yön vermektedir.

Analiz

Bu bölümde ders planları geliştirilmeye başlanırken gerçekleştirilen ihtiyaç analizi, öğrenen analizi, öğretim programı analizi ve ortam analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

İhtiyaç analizi: Bağlam temelli yaklaşımla hazırlanmış ders planlarının geliştirilmesi ve bu planların sınıf ortamında uygulanabilirliğinin ortaya konulması öğretmenlere yönelik bir çalışmadır. Amaç bu çalışmanın giriş/önem bölümünde ayrıntılı olarak açıklandığı gibi öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşımla işlenmiş derslerle ilgili örnekler görme ihtiyacına cevap verebilmektir. Böylece öğretmenler hem bu ders planlarının hazırlanış süreçleri hem içeriği hem de sınıf ortamında uygulanabilirliği hakkında bilgi sahibi olabileceklerdir.

Ders planları hazırlanmaya başlanmadan önce uygulama yapılması planlanan okullardaki fizik öğretmenleriyle yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bilgiler aşağıdaki gibidir:

Bu öğretmenler kendi öğretmenlik eğitimleri sürecinde bağlam temelli yaklaşımla karşılaşmamışlar ve bu konuda bir hizmet içi eğitim almamışlardır. Öğretmenler bağlam temelli yaklaşımın adını duyduklarını, öğretim programlarında bu yaklaşımdan bahsedildiğini bildiklerini ancak bu yaklaşımın uygulamasına bir örnek görmediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda kendilerinin bu yaklaşımı uygulamadıklarını, geleneksel yaklaşımla öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim programlarında tavsiye edildiği halde uygulamama gerekçesi olarak ise merkezi sınav sistemine uygun olmama ya da öğrenci seviyesinin uygun olmamasından bahsetmişlerdir.

Öğrenen analizi: Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için bir konu ve hedef kitle belirlenmesi gerekmektedir. Konu olarak 'kuvvet ve hareket' tercih

edilmiştir. Çünkü 'kuvvet ve hareket' konusu öğretimin pek çok kademesinde işlenmektedir ve öğretimiyle ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlarla ilgili çeşitli örnekler şu şekildedir: Öğrenciler fizik derslerine kuvvet ve hareketle ilgili oldukça eksik kavramlarla başlamaktadırlar (Champagne, Kolpfer ve Anderson, 1980). Eksik olmanın yanı sıra öğrencilerin 'kuvvet ve hareket' konusunda kendi geliştirdikleri kavramlar genellikle bilimsel olarak kabul edilenlerle uyumlu değildir ve değişime karşı da oldukça dirençlidir (Aguirre, 1988; Brown, 1989; Clement, 1982; Terry, Jones ve Hurford, 1985; Trowbridge ve McDermott, 1980; Watts, 1982). Okullarda kuvvet ve hareket konuları işlendikten sonra bile öğrencilerin kavram yanılgıları varlıklarını korumaya devam etmektedir (Kuru ve Güneş, 2005). Ayrıca öğrenciler konuların sayısal uygulamalarında başarılı olabildikleri halde kavramsal uygulamalarda aynı başarıyı sergileyememektedir (Trowbridge ve McDermott, 1981).

Hedef kitle olarak ise ortaöğretimin ilk senesi olan dokuzuncu sınıf seçilmiştir. Böylece öğrencilerin ortaöğretimin son sınıflarında baskın bir şekilde hissettikleri sınav kaygısının henüz ortaya çıkmadığı bir dönemde böyle bir uygulamayla karşılaşmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulamanın yapıldığı dönemde Giresun'da mesleki eğitim vermeyen ve özel okul olmayan iki okul türü vardır. Bunlar sınavla öğrenci alan (Anadolu lisesi) ve sınavsız öğrenci alan (genel lise) okullardır. Bu iki okul türündeki öğrenciler arasındaki temel fark merkezi yerleştirme sınavıyla belirlenmiş hazırbulunuşluktur. Sınavla öğrenci alan okullarda öğrencilerin hazırbulunuşluklarının daha fazla olması beklenmektedir.

Öğretim programı analizi: Bu çalışmada Talim Terbiye Kurulu'nun 2007 yılında belirlemiş olduğu 14 maddeden oluşan kazanım listesi kullanılmıştır. Bu kazanım listesinin 2018-2019 yılında uygulanmaya başlayan 2018 öğretim programıyla da uyumlu olduğu görülmektedir. Bu kazanım listesi yeni programdaki kazanımlardan sadece "*Cisimlerin hareketlerini sınıflandırır*" kazanımını kapsamamaktadır.

14 kazanım için öğretim programında tavsiye edilen süre 16 ders saattir. Okullarda bir ders saati 40 dakikadır. Bu kazanımla ilgili kavramlar ise konum, yerdeğiştirme, yol, hız, sürat, ivme, durgun gözlemci, hareketli gözlemci, kuvvet, temel kuvvetler, statik sürtünme kuvveti, kinetik sürtünme kuvveti ve sürtünme katsayısıdır. Konunun içeriğinde Newton Kanunları da yer

almaktadır. Bunlara ek olarak konum-zaman ve hız-zaman grafiklerine yer verilmiştir.

Ortam analizi: Hedef kitledeki okullarda ders programlarında bir haftada iki saat fizik dersi vardır. Ders planları hazırlanmadan önce okullarda yapılan görüşmelerde Anadolu lisesinde bu iki saatin peş peşe, genel lisede ise birer gün arayla işlendiği öğrenilmiştir. Okul yönetimleriyle yapılan görüşmede Anadolu lisesinde yönetici ve dersin öğretmeni fizik dersi ayrı günlerde işlenirse konuların yarım kalacağını, genel lisedeki yönetici ve dersin öğretmeni ise iki saat de aynı günde işlenirse bir sonraki fizik dersine kadar geçecek bir haftalık sürede öğrencilerin konuları unutacağını ifade etmişlerdir. Bu nedenle okullar programlarında araştırmacının önerisine uygun bir düzenleme yapmamıştır.

Bu okullarda sınıflar ortalama 30-35 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak bilgisayar başında çalışmalarına imkân sağlayacak ortam ya da yeterli sayıda bilgisayar mevcut değildir. Anadolu lisesinde dersler laboratuvar ortamında işlenirken genel lisede sınıfta işlenmektedir. Deneysel malzemelerinin bulunduğu dolaplar göz ardı edilirse her iki ortamın da öğrencilere sunduğu imkanlar projeksiyon makinesinden ibarettir. Bu makinenin kullanılabilmesi için öğretmenin bilgisayar getirmesi gerekmektedir.

Tasarım

Bu bölümde ders planları geliştirilmeye başlamadan önce belirlenen planlarda bağlamın yeri, öğretim modeli ve planların uygulanacağı ortamdan beklentiler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Planlarda bağlamın yeri: Bu çalışmada derslere bağlamlarla başlanması ve yeri geldikçe ya da gerekli oldukça fizik kavramları/prensipieri üzerinde çalışmalar yapılması planlanmıştır. Bağlam, dersin başlangıcında ya da sonunda değil, sürecin bir parçası hatta lokomotif olarak yer almıştır. Gerektiğinde kişisel zihinsel aktivitelerle sağlanarak gerektiğinde de sosyal durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

'Kuvvet ve hareket' ünitesinin öğretim programında tanımlanan kazanımları birbiriyle ilişkili ancak farklı pek çok kavramı içermektedir. Bu nedenle üniteyi tek bir bağlama sıkıştırarak, bağlamı kazanımlara uydurmaya çalışmak yerine kazanımları bağlama uydurmak durumunda kalınmaması için

iki farklı bağlam kullanılmasına karar verilmiştir. İkisi de spor dalı olan bu bağlamlar Oryantiring ve Formula 1 yarışlarıdır.

Oryantiring kelimesi öğrencilere tanıdık olmayan bir kelime olmakla beraber harita okuma, pusula kullanma ve genelde koşma aktiviteleri ile gerçekleştirilmektedir. Oryantiring sporunun gerektirdiği bedensel ve teknik bilgiye öğrenciler günlük yaşamlarından aşına oldukları için öğrenilmesi ve uygulanması oldukça kolay bir spordur. Bununla birlikte ünitenin kazanımlarından birçoğunu açıklamak için yeterli bilgiyi içinde barındırır. Formula 1 sporu ise öğrencilerin genelde adını bildikleri, televizyonda karşılaştıkları ama teknik bilgisinden haberdar olmadıkları bir spordur. Bu spor oryantiring sporunun aksine, oldukça fazla teknik terim ve bilgi gerektirir. Bu gereksinimler ise, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları ve kullandıkları dolmuş, araba gibi araçlar hakkındaki bilgilerini kullanarak ortadan kaldırılabilir.

Planlarda öğretim modeli: Bağlam temelli yaklaşımın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilişkili olduğu yukarıda açıklanmıştır. Alan yazındaki çalışmalar yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre başarı, derse ilgi ve kavram yanılıklarını düzeltme konularında daha etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Hırça, 2008; Kaymak, 2010). Bu yaklaşıma göre öğrenme, var olan bilgi ile yeni bilginin harmanlanarak ortaya yeni bir bilgi çıkması şeklinde gerçekleşir. Bu nedenle öğretme sonucunda öğrenilenler hakkında kesin bir tahminde bulunulamaz. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenilenle öğretilmek istenilenin aynı olmasını sağlamayı amaçlayan çeşitli öğretme-öğrenme modelleri vardır. 5E modeli de bunlardan biridir.

5E modeli bir kavramın öğrenilmesini ya da hali hazırda bilinen bir kavramın derinlemesine anlaşılmasını amaçlamaktadır. Beş aşamadan oluşan bir süreci ifade eder. Bu aşamalar sırasıyla merak uyandırma, keşfetme, açıklama, genişletme ve değerlendirmedir (Bybee vd, 2006). 5E modelinde kavramların anlam kazanabilmesi için öğrenciler, önceki bilgilerini yeni kavramları keşfederken kullanmalıdır (Ergin, Kanlı ve Tan, 2007). Bu nedenle ders planlarında 5E modeli kullanılmasına karar verilmiştir.

Ortamdan Beklentiler: Ders planları hazırlanırken sınıf ortamlarından beklentinin asgari düzeyde tutulmasına karar verilmiştir. Bunda amaç planların okulların imkanlarıyla sınırlı kalarak daha az imkânı olan sınıflarda uygulanabilirliğini düşürmemektir. Bu nedenle öğretimde bilgisayarlardan

sadece ders planlarında yer alan resim, fotoğraf, çizim, grafik ve tabloların bir projeksiyon aletiyle sınıf tahtasına yansıtılmasında faydalanılmasına karar verilmiştir. Böylece ders planlarında öğrencilerin etkileşimli olarak kullanabileceği animasyon ya da simülasyon gibi eğitici etkinliklere yer verilmemesi dolaylı olarak karar bağlanmıştır.

Fizik dersinin içeriğine katkı sağlayabilecek deneylerin seçiminde de yine ortamdaki beklentileri asgari düzeyde tutabilmek için elektrik bağlantısı gerekmeyen, az sayıda ve basit malzemelerle yapılabilen deneyler tercih edilmesi planlanmıştır.

Geliştirme

Dokuzuncu sınıf 'kuvvet ve hareket' ünitesinde bağlam temelli yaklaşımla hazırlanmış 5E modeli ile öğretim yapabilmek için araştırmacılar tarafından altı adet ders planı hazırlanmıştır. Planlar dört aşamalı bir süreçten geçerek son halini almıştır. Birinci aşamada araştırmacılarından biri tarafından Taslak Plan-I hazırlanmıştır. İkinci aşamada aynı araştırmacı hazırladığı planı bağlam temelli yaklaşımla ilgili bilgisi olan bir fizik eğitimi uzmanıyla birlikte incelemiştir. Uzman, ünite kazanımlarının kapsanması ve bağlamın sürece dahil edilmesi konularında planlarla ilgili önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler doğrultusunda Taslak Plan-II hazırlanmıştır. Aynı araştırmacı, ikinci araştırmacı ve iki farklı fizik eğitimi uzmanıyla birlikte farklı zamanlarda planları tekrar inceleyerek dördüncü aşamayı gerçekleştirmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlerde planların amacına uygunluğuna dair görüş birliği sağlanıncaya kadar bu aşama devam etmiştir. Bu aşama da çalışmanın ikinci araştırmacısının planları tekrar inceleyerek okullarda kullanıma uygunluğunu onaylamasıyla tamamlanmıştır.

Nihai plan: Çalışma kapsamında üçü oryantiring bağlamında üçü de Formula 1 bağlamında olmak üzere toplamda altı ders planı hazırlanmıştır. Tablo 1'de bağlamlara göre kazanımlar ayrılan sürelerle birlikte sunulmuştur.

Tablo 1. Kazanımların Bağlamlara Dağılımı

Bağlam	Plan No	Kazanım	Süre/Ders
Oryantiring	1	Hareketin göreceli bir olgu olduğunu fark eder.	4
		Konum, yer değiştirme ve hız kavramlarını açıklar.	
	2	Günlük yaşamdan örnekler vererek ivmeyi tanımlar.	3
		Düzensiz doğrusal hareket için konum-zaman ve hız-zaman grafiklerini çizerek yorumlar.	
		Düzensiz doğrusal harekette konum-zaman grafiğinden yararlanarak hareketlinin hızını hesaplar.	2
		Düzensiz doğrusal hareket için hız-zaman grafiğinden yararlanarak yer değiştirmesini hesaplar.	
3	Kuvvet kavramını örneklerle açıklar.	2	
	Doğadaki dört temel kuvveti örnekler vererek açıklar.		
Formula 1	4	Dengelenmiş kuvvetlerin etkisindeki bir cismin hareketini deneyerek keşfeder.	2
		Bir cisme etkiyen net kuvvet ile cismin ivmesi arasındaki ilişkiyi deneyerek keşfeder.	
	5	Etkileşen iki cisim arasındaki kuvvetlerin ilişkisini deneyerek keşfeder.	2
		Sürtünme kuvvetinin bağlı olduğu etmenleri deneyerek keşfeder.	
6	Statik ve kinetik sürtünme arasındaki farkı deneyerek keşfeder.		

Tablo 1’de görüldüğü gibi 14 kazanımından dokuzu oryantiring, beşi ise Formula 1 bağlamında işlenmektedir. Oryantiring bağlamında işlenen kazanımlar hareket ve dört temel kuvvetle ilgili kavram ve grafikleri içerirken; Formula 1 bağlamında işlenen kazanımlar Newton’un temel kanunlarını ve sürtünme kuvvetiyle ilgili kavramları içermektedir. Planlar 16 ders saatinde tamamlanmaktadır.

Ders planları 5E modeline uygun olarak hazırlandığı için planların uygulama süreleri farklı olsa bile hepsinde beş basamak vardır. Her bir plana ait basamaklarda öğrencilerle birlikte yapılan çalışmalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Bağlam Temelli Yaklaşımla Hazırlanan 5E Modelinde Öğretim Ders Planlarının Basamakları

Plan no	5E Modelinin Basamakları			Değerlendirme
	Merak uandırma	Kesfetme	Açıklama	
1	<p>*Oryantiring sporu tanıtılır.</p> <p>*İşlenecek kazanımlarla ilgili sorular sorulur.</p>	<p>*Bir oryantiring haritası üzerinde yol ve yöndeğıştirme çizimi yapılır.</p> <p>*Grup çalışması: Sınıf içi oryantiring yarışmasında düzenlenir.</p> <p>*Yarışmadan elde edilen verilerle yol, yöndeğıştirme, sırat ve hız kavramları hakkında konuşulur.</p>	<p>*Merak uandırmada sorulan sorular hakkında tekrar konuşulur.</p> <p>*Konum, yol, yöndeğıştirme, sırat, hız ve ivme kavramları açıklanır.</p> <p>*Yarış anında çekilmiş bir fotoğraf yardımıyla hareketin göreceli olması hakkında konuşulur.</p>	<p>*İşlenmiş olan kavramlar tekrarlınır.</p> <p>*Tanılayıcı dallanmış ağaç çözümler.</p> <p>*Kavramsal değışim metni okunur.</p>
2	<p>*Simone Niğeli-Luder hakkında bilgi verilerle oryantiring sporcularının performansının nasıl takip edildiği hakkında konuşulur.</p>	<p>*Dört temel kuvvette ilgili resimler gösterilerek pusula ve GPS aletinin çalışmasıyla ilgili olanlar bütümler. Geri kalan resimlerin neyle ilgili olduğu hakkında konuşulur.</p> <p>*"Bir cisme bir kuvvet uygulandığında cismin kütlesinin, cismin hızındaki değışime etkisi nedir?" problem cümleli bir deney yapılır.</p>	<p>*Konum, yöndeğıştirme ve hız kavramlarının tanımları hakkında konuşulur.</p> <p>*Konum-zaman ve hız-zaman grafiği tanımlanarak nasıl çizildiği açıklanır.</p> <p>*Temas ve alan kuvvetleri hakkında konuşulur.</p> <p>*Kuvvet kavramı açıklanır.</p> <p>*Dört temel kuvvet açıklanır.</p> <p>*Isaac Newton hakkında konuşulur.</p> <p>*Newton'un eylesizlik yasası ve temel yasası açıklanır.</p>	<p>*Öğrenciler kendi maksimum hızlarını tahmin edip, basketbol sahası haritası çizilerek kendilerinin konum-zaman ve hız zaman grafiğini çizerler.</p> <p>*Grup çalışması: "Siz olsaydınız dört temel kuvvet arasında nasıl bir bağını kurardınız?" konulu poster hazırlanır.</p> <p>*Kavramsal değışim metni okunur.</p>
3	<p>*Formula 1 hakkında konuşulur.</p> <p>*Yarışlar sırasında meydana gelen kazalar hakkında bilgi verilir ve yaralanmaların sebepleri hakkında konuşulur.</p>	<p>*"Bir A cisminin, bir B cismine uyguladığı kuvvet arttıkça, B cisminin A cismine uyguladığı kuvvet nasıl değışir?" problem cümleli bir deney yapılır.</p>	<p>*Her şeyin teorisi hakkında konuşulur.</p> <p>*Kütle çekim kuvveti ile ilgili problem çözümler.</p> <p>*Formula 1 pilotlarını yaralanmalardan konyan arabası için önlemler hakkında konuşulur.</p> <p>*Problem çözümler.</p>	<p>*Grup çalışması: "Siz olsaydınız dört temel kuvvet arasında nasıl bir bağını kurardınız?" konulu poster hazırlanır.</p> <p>*Kavramsal değışim metni okunur.</p>
4	<p>*Tahmin et, gözle, açıkla tekniğiyle bir Formula 1 otomobilinin tribün duvarına çarpma anından sonraki hareketi hakkında konuşulur.</p>	<p>*"Ben Newton'un etki tepki yasasını herkesten daha iyi anlıyorum." konulu kompozisyon yazılır.</p> <p>*Çeşitli kuvvetler verilerek bunların tepki kuvvetleri bütümler ve çizimleri yapılır.</p> <p>*Problem çözümler.</p>	<p>*Formula 1 yarışlarında tekerlek getirilmesi esnasında karşılaşılabilecek etki tepki kuvvetleri hakkında konuşulur.</p> <p>*Çeşitli kuvvetler verilerek bunların tepki kuvvetleri bütümler ve çizimleri yapılır.</p> <p>*Problem çözümler.</p>	<p>*"Ben Newton'un etki tepki yasasını herkesten daha iyi anlıyorum." konulu kompozisyon yazılır.</p> <p>*Kavramsal değışim metni okunur.</p>
6	<p>*Grup çalışması: Formula 1 otomobillerinin kanatlarının ne işe yaradığı hakkında konuşulur.</p>	<p>*"Bir zemin üzerinde sürüklenen cisme, zemin tarafından etki ettirilen sürütme kuvveti nelele bağlıdır?" problem cümleli bir deney yapılır.</p>	<p>*Tepki kuvveti hakkında konuşulur.</p> <p>*Sürütme kuvveti, statik ve kinetik sürütme kuvveti açıklanır.</p>	<p>*"Sürütme kuvveti olmasaydı," Başlıklılı bir yazı yazılır.</p> <p>*Kavramsal değışim metni okunur.</p>

Tablo 2’de görüldüğü gibi ders planlarında sınıfça yapılan tartışmalara, grup çalışmalarına, öğrenci raporlarına, poster sunumlarına, problem çözme ve yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmeye çalışılmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin yararlanabileceği herhangi bir ders kitabı bulunmadığı için çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Ders takip kâğıtları, problem çözme kâğıtları ve deney raporu kâğıtları kullanılan çalışma yapraklarına örneklerdir. Bu etkinlikler için uygulama esnasında kullanılan materyallerin listesi Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Uygulama Esnasında Kullanılan Materyaller

Plan No	5E Modelinin Basamakları				
	Merak Uyandırma	Keşfetme	Açıklama	Genişletme	Değerlendirme
1	Ders takip kâğıdı	Ders takip kâğıdı Sınıf oryanti-ringi haritası	Ders takip kâğıdı	Ders takip kâğıdı Türkiye karayolları haritası, ip, cetvel Problem çözme kâğıdı	Tanılayıcı dallanmış ağaç Kavramsal değişim metni
2	Ders takip kâğıdı	Ders takip kâğıdı Cetvel Hesap makinesi	Ders takip kâğıdı	Ders takip kâğıdı Takograf kâğıdı Problem çözme kâğıdı	Boş bir A4 kâğıt
3	Ders takip kâğıdı Pusula GPS aleti	Ders takip kâğıdı	Ders takip kâğıdı	Ders takip kâğıdı Problem çözme kâğıdı	Karton, yapıştırıcı, eliş kâğıdı, ispirtolu kalem, pastel boya Kavramsal değişim metni
4	Ders takip kâğıdı	Deney raporu kâğıdı Tekerlekli tabure, ip	Ders takip kâğıdı	Ders takip kâğıdı Problem çözme kâğıdı	Ders takip kâğıdı Kavramsal değişim metni
5	Ders takip kâğıdı Oyuncak araba	Deney raporu kâğıdı Kendi etrafında dönebilen tabure	Ders takip kâğıdı	Ders takip kâğıdı Problem çözme kâğıdı	Boş bir A4 kâğıt Kavramsal değişim metni
6	Ders takip kâğıdı	Deney raporu kâğıdı Sürtünme takozu, dinamometre, cetvel	Ders takip kâğıdı	Ders takip kâğıdı Problem çözme kâğıdı	Boş bir A4 kâğıt Kavramsal değişim metni

Tablo 3'de görüldüğü gibi bütün ders planlarının genişletme basamağında diğer etkinliklerin yanı sıra problem çözme etkinliği de vardır. Problem çözme etkinliklerinde çözülecek problemlere planının bütünlüğünü bozmak için ders planlarında yer verilmemiştir. Ancak her bir planda çözülecek problemler belirlenerek, bu problemlere öğrencilere dağıtılan problem çözme kâğıtlarında yer verilmiştir. Dördüncü, beşinci ve altıncı ders planlarında keşfetme basamağında deney yapılmaktadır. Bu deneylerde öğrencilerin deneyleri aşamalarını atlamadan düzenli bir şekilde yapabilmelerini gerekli materyallerin listesinin ve deneyin aşamalarının olduğu deney raporu kâğıtları hazırlanmıştır. Birinci ders planının keşfetme basamağında öğrencilerle yapılan oryantiring yarışması için sınıf oryantiring haritaları hazırlanarak yarışmaya katılan öğrencilerin kullanması sağlanmıştır. Yine birinci ders planının değerlendirme basamağında kullanılan tanılayıcı dallanmış ağaçta ayrı bir kâğıt olarak hazırlanmıştır.

Uygulama

Nihai ders planlarının uygulanabilirliği araştırmacılarından biri tarafından Giresun'da denenmiştir. Uygulamaya katılan öğrenci grubu ve sürecin işleyişi aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Çalışma grubu: Planların denenebilmesi için Giresun ili merkezindeki Anadolu lisesi ve genel lise olmak üzere iki okul türünden de ad çekme yöntemiyle birer okul seçilmiştir. Belirlenmiş olan iki bu lisede, benzeşik örnekleme yöntemi kullanılarak ikişer dokuzuncu sınıf (16 yaş) şubesi seçilmiştir. Eşleştirme için şubelerin bir önceki dönem fizik dersi karne not ortalamaları ve sınıflarda ders veren fizik öğretmenlerinin aynı olmasına bakılmıştır. Ortalama sınıf mevcutları Anadolu lisesinde 30 ve genel lisede 35 öğrencidir. Çalışmaya toplamda 110 öğrenci katılmıştır. Ancak genel lisede karşılaşılan öğrencilerin devamsızlık sorunu uygulamanın her gününe katılan öğrencilerin sayısının aynı olmamasına sebep olmuştur.

Çalışmaya katılan sınıflardan 24 öğrenci (her sınıftan altı öğrenci) ile AD-DIE'nin değerlendirme sürecine katkıda bulunmaları için görüşme yapılmıştır. Bu öğrenciler derslerdeki başarı durumları göz önüne alınarak gönüllük esasına göre belirlenmiştir. İlgili alıntılar sunulurken G11 ya da A24 gibi kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar sırasıyla Genel lise 1 numaralı sınıftaki 1 numaralı öğrenci ve Anadolu lisesi 2 numaralı sınıftaki 4 numaralı öğrenci olarak okunabilir.

ADDIE'nin değerlendirme sürecine katkıda bulunan öğretmen sayısı ise ikidir. Biri Anadolu lisesinde biri ise genel lisede çalışmaktadır. Uygulamanın yapıldığı sınıfların asıl fizik öğretmenleri kendileridir. Öğretmenler buldukları okul tipinde 20 yıldan uzun süredir mesleklerini icra etmektedirler.

Süreç: Ders planlarının uygulanabilmesi için araştırmacılardan biri sınıflarda öğretmen rolü üstlenmiştir. Bu araştırmacı çalışmanın devamında katılımcı araştırmacı olarak nitelendirilecektir. Katılımcı araştırmacı uygulamaya başlamadan iki ay önce okullardaki öğretmenlerle görüşerek ilgili konunun işleme zamanını tespit etmiştir. Böylece öğrencilerin konuyu iki defa işlemelerinin önüne geçilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin kendisinden haberdar olmalarını sağlamak için ise uygulama başlamadan bir hafta önce dört sınıfı da ziyaret etmiştir. Bu ziyaretinde kendisini tanıtmış ve dersleri sekiz hafta süresince beraber işeyeceklerini öğrencilere açıklamıştır. Bunun için gerekli izinler İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Dersler işlenirken sınıfların kendi fizik öğretmenleri de sınıf içinde bulunmuştur. Ancak derse öğretmen rolü ile katılımcı olmak yerine sınıf içinde arka sıralarda oturarak gözlemci olmuşlardır. Her iki öğretmen de bütün derslere katılmıştır. Derslerin akışında olabilecek aksaklıkları gözden kaçırmamak adına bütün dersler videoya kaydedilmiştir.

Değerlendirme

Ders planlarının uygulanabilirliğini ortaya koyabilmek için planların belirlenen sürede tamamlanması, materyallerin sınıf içinde kullanımı konusunda sorun yaşanmaması, sınıf içinde hali hazırda mevcut olan imkanlarla dersin sürdürülebilirliği, öğrencilerin derse aktif katılımının gözlenmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin bağlam temelli öğretimle ilgili görüşleri olmak üzere beş konu değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Bu konulardaki durumu ortaya koyabilmek için katılımcı araştırmacının araştırma notları ile öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden faydalanılmıştır. Her bir veri kaynağı ile hedeflenen veriler ayrıntılı olarak Tablo 4'de açıklanmıştır.

Tablo 4. Ders Planlarını Değerlendirebilmek İçin Veri Toplama

Veri kaynağı	N	Değerlendirme konusu	Veri toplama	Zaman
Katılımcı araştırmacı	1	Süre kullanımı Materyal kullanımı Sınıf ortamı Aktif katılım	Araştırma notları	Süreç boyunca
Gözlemci öğretmen	2	Süre kullanımı Materyal kullanımı Sınıf ortamı Aktif katılım Bağlam temelli yaklaşım	Görüşme	Süreç boyunca sekiz kere
Katılımcı öğrenci	24	Bağlam temelli yaklaşım	Görüşme	Uygulama sonrası bir kere

Tablo 4’de bahsi geçen gözlemci öğretmenler ve öğrenciler yukarıda AD-DIE’nin uygulama başlığı altında yer alan çalışma grubunda tanımlanmıştır. Öğretmenlerle sekiz defa her hafta son dersten sonra yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler informal olarak gerçekleştirilmiş ve kendilerine sadece dersin işleyişi hakkındaki görüşleri ve önerileri sorulmuştur. Öğrencilerle ise sadece uygulama sonunda bir kere birebir yüz yüze görüşülmüştür. Görüşmelerde öğrencilerden bu çalışma kapsamında işlenen fizik dersi ile daha önceden işledikleri fizik derslerini karşılaştırmaları beklenmiştir. Araştırmacı notları ise süreç boyunca katılımcı araştırmacı tarafından yapılandırılmamış bir şekilde tutulan notlardan ibarettir.

Ders planlarının uygulanabilirliğini ortaya koyabilmek için araştırmacı notları, öğretmenlerin görüş ve önerileri ile öğrenci görüşlerine iki araştırmacının görüş birliğini esas alarak betimsel analiz yapılmıştır. Bu analizlerden ortaya çıkan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bulgular

Hazırlanmış olan bağlam temelli ders planlarının uygulanabilirliği ile ilgili bulgular planların belirlenen sürede tamamlanması, materyallerin sınıf içinde kullanımı konusunda sorun yaşanmaması, sınıf içinde hali hazırda mevcut olan imkanlarla dersin sürdürülebilirliği, öğrencilerin derse aktif katılımının gözlenmesi, gözlemci öğretmenlerin ve katılımcı öğrencilerin bağlam temelli öğretimle ilgili görüşleri olmak üzere beş madde halinde sunulmuştur.

Süre Kullanımı

Katılımcı araştırmacı planların hazırlanması sürecinde önemli bir rol üstlenmiş olmasına rağmen uygulama öncesi süre kullanımı konusunda şüphe yaşamıştır. Bu şüphe uygulama sürecinde kullanılacak bir ders kitabı olmaması nedeniyle her derse ait çalışma yapraklarının ders sürecinde dağıtılması kaynaklıdır. Oluşabilecek olumsuz bir durumda kağıtların dağıtımı sürecinde kargaşa çıkabileceğini ve süre kullanımında sorun yaşanabileceğini düşünmüştür. Ancak bütün sınıflarda öğrenciler çalışma kağıtlarının dağıtımına katkıda bulunmak istemişler ve dağıtım sorumluluğunu katılımcı araştırmacıdan alarak düzenli bir dağıtımın gerçekleşmesini sağlamışlardır. Dolayısıyla ders planlarında belirlenen sürelerde aksama olmamıştır.

Öğretmenler de bağlam kullanımı nedeniyle derslerde aksama olmasını beklediklerini ancak bir aksama gerçekleşmeden konuların işlendiğini belirtmiştir. Anadolu lisesindeki öğretmen kendisinin derste anlattığı konuların ayısının anlatıldığını ancak onun işlediği ders sürecine göre daha az problem çözüldüğünü belirtmiştir. Bu öğretmene göre daha fazla problem çözülsediy süre yeterli gelmeyecektir. Genel lisedeki öğretmen ise konu anlatımıyla ilgili diğer öğretmenle aynı fikirde olmasına rağmen problem çözümü konusunda kendisinin sınıfta çözebildiği problem sayısından daha fazla problem çözüldüğü ve hatta pek çok örnek durumdan bahsedildiğini ifade etmiştir. Sürenin verimli kullanıldığını belirtmiştir.

Materyal Kullanımı

Altı ders planının hepsinin uygulanması sürecinde de çeşitli materyaller kullanılmıştır (Tablo 4). Bu materyallerin hepsi ilgili planının işleneceği gün katılımcı araştırmacı tarafından sınıfa getirilmiştir. Materyaller bazı çalışmalarda grup halinde bazı çalışmalarda ise bireysel olarak kullanılmıştır.

Bu nedenle öğrenci sayısına uygun olarak temin edilmişlerdir. Araştırmacı materyallerle ilgili öğrencilerden gelen bütün soruları cevaplamıştır. Öğrenciler de ders sürecinde materyalleri araştırmacının talimatlarına uygun olarak kullanmışlardır. Bu sayede hem ders planlarında belirlenen sürelerde aksama olmazken hem de plan verimli bir şekilde uygulanabilmiştir.

Üçüncü ders planı uygulandıktan sonra genel lisedeki gözlemci öğretmenle yapılan görüşmede öğretmen derse bu tip materyallerin (GPS aletini kastederek) getirilmesinin öğrencilerin ilgisine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir. Dördüncü ders planı sonrası Anadolu lisesindeki öğretmen derslerde daha fazla deney yapılabileceğini belirtmiştir. Bu planda ilk defa doğrudan deney malzemesi kullanılarak deney yapılmıştır. Daha önceki planlarda deney malzemeleri değil, oryantiring haritalarından faydalanarak oyun gibi görünen deneyler yapılmıştır.

Sınıf Ortamı

Bütün öğrencilere derste faydalanılan görsel materyalleri takip edebilmeleri için ders takip kağıtları dağıtılmıştır. Ancak katılımcı araştırmacı ders sürecinde ders takip kağıtlarının kullanımıyla ilgili vermiş olduğu yönergelere genel lisedeki öğrencilerin uymakta zorlandığını fark etmiştir. Anadolu lisesinde böyle bir durum söz konusu olmamıştır. Ders sürecinde projeksiyon aleti vasıtasıyla ders takip kağıtlarındaki görsel sınıf tahtasına yansıtılmıştır. Böylece görseller üzerinde konuşurken her öğrencinin hangi görselden bahsedildiğini anlaması kolaylaşmıştır.

Genel lisede öğrenciler sınıfta ders işlemektedir. Katılımcı araştırmacı ders planlarındaki deneylerin bu durum göz önüne alınarak planlandığını biliyor olmasına rağmen uygulama öncesi sınıf düzeni konusunda endişelidir. Ancak öğrenciler deney yapmaya oldukça istekle yaklaşmışlar ve deneylerin gerçekleştirilmesi sürecinde gerek zaman gerek de uygulama anlamında bir sorun yaşanmamıştır. Genel lisedeki öğretmen, öğrencilerle çok fazla deney yapmadıklarını bu nedenle öğrencilerin istekli olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı araştırmacı uygulama öncesi okullardaki sınıf/laboratuvar yapılarını incelediğinde sıraların/masaların birbirine oldukça yakın olduğunu görmüştür. Sınıflarda geniş boşluklar olmamasını birinci ders planındaki sınıf oryantiringi çalışması için bir engel olarak öngörmesine rağmen uygulama

sürecinde sorun yaşanmamıştır. Öğrenciler sıraların/masaların arasında koşarak çalışmaya katılmışlardır. Genel lisedeki öğretmen oryantiring çalışmasını ilginç bulduğunu ancak bahçede yapılmasının öğrenciler açısından daha eğlenceli olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Anadolu lisesindeki öğretmen ise bu konuda görüş belirtmemiştir.

Aktif Katılım

Ders planlarında benimsenen modele uygun olarak katılımcı araştırmacı öğrencileri derse katılmaya teşvik etmeye çalışmıştır. Anadolu lisesinde bunun için hiç zorlanmamıştır. Hatta Formula 1 bağlamı konular işlenirken erkek öğrencilerin ders katılımında belirgin bir artış olduğunu görmüştür. Ancak genel lisede katılımın daha az olduğunu fark etmiştir. Uygulama süreci ilerledikçe bu okulda da öğrencilerin aktif katılımında artış olduğunu gözlemlemiştir.

İki öğretmen de genel olarak uygulama esnasında öğrencilerin derslere aktif katılım gösterdiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Anadolu lisesindeki öğretmen öğrencilerin genel olarak derslere zaten katılımcı olduklarını belirtirken, bu uygulama kapsamında da katılımcı olmaya devam ettiklerini belirtmiştir. Genel lisedeki öğretmen ise daha önce derse katılmaya çok istekli olmayan bazı öğrencilerin bu uygulama esnasında derse daha istekle katıldıklarını belirtmiştir. Bu durumu derste kullanılan materyallerle ilişkilendirmiştir.

Bağlam Temelli Yaklaşım

İki öğretmen de derslerde kullanılan bağlamların öğrencilerin ilgisini derse çektiğini ifade etmiştir. Bununla beraber Anadolu lisesindeki gözlemci öğretmen özellikle Formula 1 bağlamının erkek öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiğini, kız öğrencilerin bu bağlamda geri planda kaldığını söylemiştir.

Anadolu lisesindeki öğretmen bu şekilde ders işlemenin üniversiteye yönelik merkezi yerleştirme sınavına hazırlık için uygun olmadığını düşündüğü belirtmiştir. Bu düşüncesine ders sürecinde bağlamlara harcanan sürenin yerine çoktan seçmeli sorulara daha fazla yer verilmesinde yarar olduğuna dair ifadesini de eklemiştir. Genel lisedeki öğretmen ise bu konuda bir fikir belirtmemiştir.

Öğrenciler bu çalışmada işlenen fizik dersi ile daha önceden işledikleri fizik dersleri arasında farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir. 24 öğrenciden

22'si bu derslerin görseller ve deneyler sayesinde uygulamalı yapıldığını ancak daha önceki derslerde kitap kullanarak sadece öğretmenin konuyu anlattığını ve deftere not alınarak tahtada soru çözüldüğünü ifade etmiştir. Bazı öğrenciler bu derslerin eskisine göre daha yavaş işlendiğini (G23, G26, A23) ifade ederken bazıları bu yavaşlığı daha ayrıntılı işlenmiş (G16, G21, G23, G26, A25) olmasına bağlamaktadır. Bu derslerin eskisine göre daha zevkli geçtiğini (G11, G15, A11) ya da böyle işlenince dersi daha çok sevdiğini (G13) söyleyen öğrenciler olmuştur. Bazı öğrenciler konuyu daha iyi anladıklarını ifade ederken (G11, G13, G16, G26, A15) bazıları da daha kalıcı öğrendiklerini söylemişlerdir (A13, A21). Bir öğrenci eskisinden farklı olarak bu derslerde konuların farklı dünyalarda öğretilmesinden bahsederek oryantiring ve Formula 1 bağlamlarını işaret etmiştir (A14).

Öğrencilerin 16'sı dersleri eskisi gibi işlemek yerine bu çalışmada olduğu gibi işlemeyi, üçü eskisi gibi işlemeyi (G14, A23, A26) ve üçü de ikisinin birleşimini (G16, A11, A21) tercih etmektedir. Bir öğrenci ise onun için fark olmadığını (A13) ifade etmiştir. Fizik derslerini bu çalışmada olduğu gibi işlemek isteyen öğrenciler görselliğin fazla olmasıyla ayrıntıya inilmesinden ve kalıcılığın artmasından; eskisi gibi işlemek isteyen öğrenciler ise doğrudan bilgiye ulaşma isteklerinden bahsetmişlerdir. İkinin birleşimini isteyen öğrenciler ise iki yönteminde farklı öğrenme yolları olduğuna dikkat çekmiş ve ikisinin de onlar için avantajlarına değinmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmacılar olağanüstü bir durum olmadığı sürece planların belirlenen sürede tamamlanacağını düşünerek uygulamaya başlamışlardır. Bu düşüncenin sebepleri katılımcı araştırmacının daha önceki yıllarda farklı kurumlarda dokuzuncu sınıf öğrencilerine öğretmenlik yapmış olması nedeniyle benzer öğrenci gruplarının ders işleme süreçleri konusunda bilgili olması ve planların amacına uygunluğunun ve kullanılabilirliğinin alan uzmanları tarafından incelenmiş olmasıdır. Nitekim uygulamada süre kullanımıyla ilgili bir sorun yaşanmamıştır. Araştırmacılar ders planlarını sınıf ortamından beklentiyi minimum tutarak hazırladığı için uygulama esnasında ortam kaynaklı bir sorunla karşılaşmayı beklememiştir. Nitekim böyle bir sorunla da karşılaşmamıştır. Yine derslerde kullanılan materyaller katılımcı araştırmacı tarafından temin edildiği için, planın ve zaman kullanımının gerektiği şekilde hazırlanmıştır. Böylece materyal kullanımıyla ilgili de bir sorun yaşanmamıştır.

Hem katılımcı araştırmacı hem de gözlemci öğretmenler, öğrencilerin derslere aktif katılımını gözlemlemiştir. Hem Anadolu lisesindeki hem de genel lisedeki öğretmenler bağlamların öğrencinin derse ilgisini arttırdığını belirtmiştir. Anadolu lisesindeki öğretmen Formula 1 bağlamının daha çok erkek öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Deneysel çalışmalarda öğrencinin ilgisine dayanan öğrenme motivasyonu, öğrenme sürecinde ve çıktılarında önemli bir olumlu etkiye sahiptir (Krapp, 2002). İlginin öğrenmedeki önemini "...ilgi duygusal yanıtla, duygu sabırla ve sabır öğrenmeyle alakalıdır." olarak ifade edilebilir (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002). Bu ifadeye göre, öğrencilerin bir bağlama olan ilgisi o bağlama yönelik bir duygusal tepki oluşturulmasını sağlar, oluşturulan bu duygusal tepki de öğrenmek için sabırla uğraşmayı getirir ve sonuçta öğrenme gerçekleşir. Konuların öğrenilebilmesi için öğrencinin ilgisinin yeterince uzun süre devam ederek onu ders çalışmaya yönlendirmesi önemlidir (Lavonen vd, 2005). Öğrencilerin derse ilgisini çekebilmede bağlam seçimine önemli bir rol düşmektedir. Bağlamın ders içinde kullanımının öğrenciler için kuralları, kanunları ve laboratuvar etkinliklerini anlamlandırmada işe yararlığına dikkat ederek, bağlamın ne olduğunu anlayabilmek için bağlamların kaynaklarının belirlenmesi gerekmektedir (De Jong, 2006). Bu kaynaklar kişisel alan, sosyal ve toplumsal alan, uzmanlık uygulama alanı ve bilimsel ve teknolojik alandır ve derslerde kullanılmak için özellikle kişisel alan ile sosyal ve toplumsal alandan bağlamlar seçmek önemlidir (De Jong, 2006).

Bazı çalışmalarda öğrencilerin ilgisini günlük hayatla ilgili bağlamların çektiği (Choi ve Song, 1996; Park ve Lee, 2004) ifade ediliyor olsa da Lavonen vd (2005) hayal ürünü bağlamların öğrencilerin ilgisini günlük hayattan alınan bağlamlardan daha fazla çektiğini bulmuştur. Bununla beraber cinsiyet farklılığının öğrencilerin bağlamlara duydukları ilgiyi etkilediğinin (Choi ve Song, 1996; Park ve Lee, 2004; Lavonen vd, 2005) ya da etkilemediğinin (Anderson vd, 2008; Yaman, 2009) tespit edildiği çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu iki farklı durumun sebebi öğrencilerin günlük hayatlarının birbirinden farklı olması nedeniyle farklı bağlamlara ilgi duymaları olabilir. Bazı çalışmalarda öğrencinin ilgisini çeken bağlamların çoktan aza doğru sıralandığı görülmektedir (Choi ve Song, 1996; Lavonen vd, 2005; Yaman, 2009; Anderson vd, 2008). Bu sıralamalar incelendiğinde farklı konularda öğrencilerin ilgisini çeken bağlamların da farklılaşabileceği görülmektedir. Öğrencilerinin ilgisi-

ni derse çekmek isteyen öğretmenlerin, öğrencilerinin en çok ilgisini çeken bağlamı araştırmasında ve o bağlamı kullanmasında yarar vardır (Park ve Lee, 2004; Lavonen vd, 2005). Bununla beraber erkek öğrencilerin ilgisini çeken bağlamlarla ders işlemek ve kız öğrencilerin derse ilgisinin az olduğunu düşünmek yerine, iki öğrenci grubu için de uygun bağlamlarla ders işlemek yerinde olacaktır (Park ve Lee, 2004).

Anadolu lisesindeki gözlemci öğretmen bağlam temelli yaklaşımın merkezi sistem üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler için uygun olmadığını belirtmiştir. Wilkinson (1999)'a göre de öğretmenler, öğrencilerin bağlam temelli yaklaşıma alışık olmaması, velilerin bu yaklaşıma karşı direnç göstermesi, bağlam temelli olarak işlenen derslerin geleneksel yaklaşımla işlenen derslerden daha fazla zaman alması, öğrencilerin ödevlerinin çözümlerine kolayca erişememesi ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmak için bu yaklaşımın uygun olmaması konularında kaygılıdır. Bazı öğretmenler ise, bağlamların öğrencilerin öğrenmesini (Wilkinson, 1999) ve derse ilgisini arttırdığını (Wilkinson, 1999; Bennett ve Lubben, 2006; King, 2007), öğrenciyi motive ettiğini (Lye vd, 2001; Bennett vd, 2005; Bennett ve Lubben, 2006), soyut bilgileri anlamlı hale getirdiğini (Lye vd, 2001), öğrencinin işlenen dersle ilgili bir meslek seçme isteğini arttırdığını (Bennett vd, 2005; Bennett ve Lubben, 2006), öğrencilerin daha fazla özgürce çalışmasına imkan sağladığını (Bennett vd, 2005), günlük yaşamla ilgili konuların işlenmesinin öğrencilerin daha çok çalışmasını sağladığını (Bennett vd, 2005) ve sınıfta öğretilenlerle hayatları arasında ilişki kurmalarını sağlayacağını (Verma ve Habashi, 2005) düşünmektedirler. Bununla birlikte her ne kadar bağlam temelli yaklaşımla ilgili olumlu düşüncelere sahip olsalar da öğretmenlerin geleneksel yaklaşımla öğretim yapmayı tercih ettikleri görülmektedir (Wilkinson, 1999; Mete ve Yıldırım, 2016).

Katılımcı öğrencilerin bu çalışma kapsamında yapılan öğretimle ilgili görüşlerinin okul ve sınıf farkı gözetmeksizin benzerlik göstermesi dikkat çekmektedir. Öğrencilerin çoğu daha önceden işlemiş oldukları fizik dersleriyle bu çalışma kapsamında işlenen fizik dersini karşılaştırırken bağlamdan çok derslerin uygulamalı olup olmamasına değinmişlerdir. Kendi tercihlerini belirtirken de uygulamalı olan dersleri hem anlamayı kolaylaştırması açısından hem de kalıcılığı artırması açısından tercih etmişlerdir. Alan yazındaki çeşitli araştırmalarda da bağlam temelli yaklaşımın hem kavramsal anlama hem de kalıcılık üzerine olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Barker ve Millar, 1999;

Gutwill-Wise, 2001; Finkelstein, 2005; Ayvacı, Er-Nas ve Dilber, 2016; Hırça, 2012; Derman ve Badeli, 2017; Karşlı ve Saka, 2017; Yıldırım ve Gültekin, 2017; Demircioğlu ve Demetgül, 2018; Karşlı-Baydere ve Aydın, 2019).

Bu çalışma kapsamında bağlam temelli yaklaşımla hazırlanmış olan ders planlarının uygulanabilirliği ortaya koyulmak istenmiş olmasına rağmen yaklaşımla uyumlu olarak belirlenen öğretim modelinin gereğince yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme isteğini zaten arttırdığını ifade etmek de yanlış olmayacaktır. Öte yandan bazı öğrencilerin fizik derslerini daha önceden işledikleri gibi işlemeye devam etmek istedikleri ya da iki uygulamanın karışımı şeklinde ders işlemenin daha yararlı olacağını ifade eden öğrenciler olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum öğretim için tek bir yaklaşımın bütün öğrenciler için geçerli olamayacağını bir göstergesidir. Giriş bölümünde değinilmiş olan alan yazında bağlam temelli yaklaşımla ilgili öğrenci görüşlerinin bu araştırma kapsamında yapılan uygulamaya katılımcı öğrenciler tarafından da ifade edilmiş olduğu görülmektedir.

Fizik eğitiminde ulusal ve uluslararası gelişmelerin analizi yapıldığında bir çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak bağlam temelli yaklaşımla kullanılabilecek materyallerin geliştirilmesi ve denenmesi önerilmektedir (Çepni, Ormancı ve Kacar, 2017). Fiziği bağlam temelli işlemek, gerçek yaşam durumlarını tartışıp araştırarak bunların içinden fiziği çekip çıkarmaktır (Wilkinson, 1999). Bu bağlamda bağlam temelli yaklaşımın amacı ise, öğrencilerin motivasyonlarını ve konuyu öğrenmeye karşı isteklerini arttırmak için, öğrenme ortamının yaşamdan olaylar etrafında şekillendirilmesidir (Barker ve Millar, 1999). Bir tasarlama ve geliştirme araştırması olan bu çalışmada sunulan ders planlarının bu amacı sağladığı görülmektedir. Uygulanabilirliği denenmiş olan bu planların alanda çalışan öğretmen ve uzmanlar için örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Öğretmenler sınıflarında oryantiringi bir bağlam olarak kullanabilirler. Ancak Formula 1 bağlamını seçmeyi düşünen öğretmenlerin bu bağlamın sınıflarındaki öğrencilerinin ilgisini çekmesi ihtimali konusunda daha ayrıntılı düşünmesinde yarar vardır.

Bilgilendirme: Bu çalışma birinci yazarın doktora tez çalışmasının bir parçası kapsamında hazırlanmıştır.

Kaynakça

- ACAR, B. ve YAMAN, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 01-10.
- AINLEY, M., HIDI, S. ve BERNDORFF, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes that Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- ANDERSON, I. K., SJØBERG, S. ve MIKALSEN, Ø. (2008). What Kinds of Science and Technology Do Pupils in Ghanaian Junior Secondary Schools Want to Learn About. Holtman, C. Julie, Ø. Mikalsen, D. Mtetwa ve M. Ogunniyi (Dü) içinde, *Research in Science and Mathematics in Sub-Saharan Africa: Access, Relevance, Learning, Curriculum Research* (s. 335-356). South Africa: African Minds.
- AYVACI, H. Ş. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-51.
- AYVACI, H. Ş., ER-NAS, S. ve DİLBER, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: "iletken ve yalıtkan maddeler" örneği. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-78.
- BARKER, V. ve MILLAR, R. (1999). Students' Reasoning about Chemical Reactions: What Changes Occur During a Context-Based Post-16 Chemistry Course? *International Journal of Science Education*, 21(6), 1645-665.
- BASIR, M. A., ALINAGHIZADEH, M. R. ve MOHAMMADPOUR, H. (2008). A Suggestion for Improving Students' Abilities to Deal with Daily Real-Life Problems. *Physics Education*, 43(4), 407-411.
- BENNETT, J., HOGARTH, S. ve LUBBEN, F. (2005). *A Systematic Review of The Effects of Context-Based and Science-Technology-Society Approaches in The Teaching of Secondary Science*. University of York, Department of Educational Studies.
- BENNETT, J. ve LUBBEN, F. (2006). Context-based chemistry: The Salters approach. *International Journal of Physics Education*, 28(9), 999-1015.
- BINNIE, A. (2004). Development of a Senior Physics Syllabus in New South Wales. *Physics Education*, 39, 490-495.
- BÜLBÜL, M. Ş. ve AKTAŞ, G. (2013). Fizik Dersleri İçin Bağlam Temelli Drama Uygulamaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 381-389.
- BRANCH, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach* (Vol. 722). New York: Springer Science & Business Media.

- BYBEE, R. W., TAYLOR, J. A., GARDNER, A., SCOTTER, P. V., POWELL, J. C., WESTBROOK, A. ve LANDES, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. Office of Science Education National Institutes of Health, Colorado Springs.
- CHOI, H.J. ve JOHNSON, S. D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in on-line courses. *The American Journal of Distance Education*, 19(4), 215-227.
- CHOI, J.S. ve SONG, J. (1996). Students' Preferences for Different Contexts for Learning Science. *Research in Science Education*, 26(3), 341-352.
- CORBI, A., SANTOS, O. C. ve BURGOS, D. (2019). Intelligent Framework for Learning Physics with Aikido (Martial Art) and Registered Sensors. *Sensors*, 19(3681), 1-18.
- ÇEPNİ, S., ORMANCI, U. ve KACAR, S. (2017). National and International Advances in Physics Education in the Last Three Years: A Thematic Review. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 14(3), 87-108.
- ÇETİN, A. (2014). Bağlam temelli öğrenme ile lise fizik derslerinde kullanılacak günlük hayattan konular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 45-62.
- ÇİĞDEMOĞLU, C. ve GEBAN, Ö. (2015). Improving students' chemical literacy levels on thermochemical and thermodynamics concepts through a context-based approach. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(2), 302-317.
- DE JONG, O. (2006). *Context-Based Chemical Education: How to Improve It?* Web: <http://old.iupac.org/publications/cei/vol8/0801xDeJong.pdf> 05 Kasım 2011'de alınmıştır.
- DEMİRCİOĞLU, H., ASLAN, A., AÇIKGÖZ, D., KARABABA, Y. ve GÜVEN, O. (2019). React Stratejisinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 547-561.
- DEMİRCİOĞLU, H., BERKTAŞ, F. ve DEMİRCİOĞLU, G. (2018). Sıvıların Özellikleri Konusunun Bağlam Temelli Yaklaşımla Öğretiminin Öğrenci Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 13-25
- DEMİRCİOĞLU, H. ve DEMETGÜL, F. (2018). The Effect of Storylines Embedded within Context Based Learning Approach on Grade 10 Students' Achievement of Mixtures Unit. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 9, (127-133).
- DEMİRCİOĞLU, H., DİNÇ, M. ve ÇALIK, M. (2013). The Effect of Storylines Embedded Within Context-Based Learning Approach on Grade 6 Students' Understanding of 'Physical and Chemical Change' Concepts. *Journal of Baltic Science Education*, 12 (5), 682-691.

- DERMAN, A. ve BADELİ, Ö. (2017). İlkokul 4. Sınıf "Saf Madde ve Karışım" Konusunun Öğretiminde 5E Modeli İle Desteklenen Bağlam Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1860-1881.
- EDWARDS, C. (2000). Physics Learning through a Telecommunications Context. *Physics Education*, 35(4), 240-244.
- ELMAS, R. ve GEBAN, Ö. (2016). The Effect of Context Based Chemistry Instruction on 9th Grade Students' Understanding of Cleaning Agents Topic and Their Attitude Toward Environment. *Eğitim ve Bilim*, 41(185).
- ELMAS, R., OZTURK, N., IRMAK, M. ve COBERN, W. W. (2014). An Investigation of Teacher Response to National Science Curriculum Reforms in Turkey. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 6(1), 2-33.
- ERGİN, İ., KANLI, U. ve TAN, M. (2007). Fizik Eğitiminde 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 191-209.
- ERTEM, H. Y. ve GÖKALP, G. (2016). Fizik Eğitimi Araştırma Görevlilerinin Yeni Fizik Öğretim Programı (2013) Hakkındaki Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 95-120.
- FEYNMAN, R. (2000). *Fizik Yasaları Üzerine* (13. b.). (N. Arık, Çev.) Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu.
- FINKELSTEIN, N. D. (2005). Learning Physics in Context: A Study of Student Learning About Electricity and Magnetism. *International Journal of Science Education*, 27(10), 1187-1209.
- GILBERT, J. K. (2006). On the Nature of "Context" in Chemical Education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- GUTWILL-WISE, J. P. (2001). The Impact of Active and Context-Based Learning in Introductory Chemistry Courses: An Early Evaluation of The Modular Approach. *Journal of Chemical Education*, 78(5), 684-690.
- GÜL, Ş., GÜRBÜZOĞLU-YALMANCI, S. ve YALMANCI, E. (2017). Boşaltım Sistemi Konusunun Öğretiminde React Stratejisinin Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 79-96.
- GÜL, Ş. ve KONU, M. (2018). Yaşam Temelli Probleme Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarısına Etkisi, *Yaşadıkça Eğitim*, 32(1), 45-68.
- HAAGEN-SCHÜTZENHÖFER, C. ve KOPPER, M. (2019). Light pollution – an interesting context for teaching and learning optics. *Journal of Physics: Conerence Series*, 1287, 1-12.

- HAWKING, S. W. (1988). *Zamanın Kısa Tarihi: Büyük Patlama'dan Kara Deliklere*. (S. Say ve M. Uraz, Çev.) İstanbul: Doğan Kitapçılık AŞ.
- HIRÇA, N. (2012). Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Uygun Etkinliklerin Öğrencilerin Fizik Konularını Anlamasına ve Fizik Dersine Karşı Tutumuna Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 313-325.
- HOLMAN, J. ve PILLING, G. (2004). Thermodynamics in Context: A Case Study of Contextualized Teaching for Undergraduates. *Journal of Chemical Education*, 81(3), 373-375.
- HOŞBAŞ, A. A. (2018). *Fen Bilimleri Öğretiminde Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Ürünleri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ILHAN, N., DOĞAN, Y. ve ÇİÇEK, Ö. (2015). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri” Dersindeki Yaşam Temelli Öğretim Uygulamaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 666-681.
- KABUKLU, Ü.N. ve KURNAZ, M. A. (2019). Fen Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılmış Bağlam Temelli Öğretim Konulu Çalışmaların tematik İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 7(1), 32-53.
- KARA, F. ve ÇELİKLER, D. (2019). 5. Sınıf “Maddenin Değişimi” Ünitesinde Kullanılan Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 216-245.
- KARAÇAM, S. ve Gürsel, Ü. (2017). Lise Öğrencilerinin Sıvılarda Kaldırma Kuvveti Kavramına Yönelik Görsel İmgeleri ve İmgenin Kökenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 326-345.
- KARSLI, F. ve SAKA, Ü. (2017). 5. Sınıf Öğrencilerinin ‘Besinleri Tanıyalım’ Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Bağlam Temelli Yaklaşımın Etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 900-916.
- KARSLI, F. ve YİĞİT, M. (2015). Effect of context-based learning approach on 12 grade students’ conceptual understanding about alkanes. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 16(1), 43-62.
- KASLI, F. ve YİĞİT, M. (2016). 12. Sınıf Öğrencilerinin REACT Stratejisini Temel Alan Alkanlar Çalışma Yaprağına Yönelik Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 476-499.
- KARSLI-BAYDERE, F. ve AYDIN, E. (2019). Bağlam Temelli Yaklaşımın Açıklama Destekli REACT Stratejisine Göre ‘Göz’ Konusunun Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 755-791.

- KESKİN, F. ve ÇAM, A. (2019). Yaşam Temelli React Stratejisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve Fen Okuryazarlığına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 38-59.
- KING, D. T. (2007). Teacher Beliefs and Constraints in Implementing a Context-Based Approach in Chemistry. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 53(1), 14-18.
- KING, D., BELLOCCHI, A. ve RITCHIE, S. M. (2008). Making Connections: Learning and Teaching Chemistry in Context. *Research in Science Education*, 38, 365-384.
- KIRMAN-BİLGİN, A. ve YİĞİT, N. (2017). Öğrencilerin "Maddenin Tanecikli Yapısı" Konusu ile Bağlı İlişkilendirme Durumlarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 303-322.
- KORSACILAR, S. ve ÇALIŞKAN, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarısı ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 385-403.
- KRAPP, A. (2002). Structural and Dynamic Aspects of Interest Development: Theoretical Considerations from an Ontogenetic Perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- KUHN, J. ve MÜLLER, A. (2014). Context-based science education by newspaper story problems: A study on motivation and learning effects. *Perspectives in Science*, 2(1-4), 5-21.
- KUTU, H. ve SÖZBİLİR, M. (2011). Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeliyle 9. Sınıf Kimya Dersi "Hayatımızda Kimya" Ünitesinin Öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- LAVONEN, J., BYMAN, R., JUUTI, K., MEISALO, V. ve UITTO, A. (2005). Pupil Interest in Physics: A Survey in Finland. *Nordic Studies in Science Education*, 2(5), 72-85.
- LYE, H., FRY, M. ve HART, C. (2001). What Does It Mean to Teach Physics in Context? A first Case Study. *Australian Science Teachers' Journal*, 48(1), 16-22.
- METE, P. ve YILDIRIM, A. (2016). Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının Kimya Derslerindeki Uygulamaları Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(1), 100-116.
- MORALES, M. P. E (2017). Exploring Indigenous Game-based Physics Activities in Pre-Service Physics Teachers' Conceptual Change and Transformation of Epistemic Beliefs. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(5), 1277-1409.

- NETWING, P. M., DEMUTH, R., PARCHMANN, I., GRÄSEL, C. ve RALLE, B. (2007). Chemie im Kontext: Situating Learning in Relevant Contexts while Systematically Developing Basic Chemical Concepts. *Journal of Chemical Education*, 84(9), 1439-1444.
- OLIVER, R. ve OLIVER, H. (1997). Using Context to Promote Learning from Information-Seeking Tasks. *Journal of The American Society For Information Science*, 48(6), 519-526.
- OSBORNE, J., ve COLLİNS, S. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: a focus-group study. *International Journal of Science Education*, 23(5), 441-467.
- ÖZDEMİR, E. (2017). Comics in Modern Physics: Learning Blackbody Radiation Through Quasi-History of Physics. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 41-59.
- PARCHMANN, I., GRÄSEL, C., BAER, A., NENTWIG, P., DEMUTH, R., RALLE, B. ve THE CHIK PROJECT GROUP. (2006). "ChemieimKontext": A Symbiotic Implementation of A Context-Based Teaching and Learning Approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1041-1062.
- PARK, J. ve LEE, L. (2004). Analysing Cognitive or Non-Cognitive Factors Involved in the Process of Physics Problem-Solving in Everyday Context. *International Journal of Science Education*, 1577-1595.
- PARK, O. (1998). Visual Displays and Contextual Presentations in Computer-Based Instruction. *Educational Technology Resarch and Development*, 46(3),37-50.
- PERIN, D. (2011). Facilitating student learning through contextualization: A Review of Evidence. *Community College Review*, 39(3), 268-295.
- RIOSECO, M. (1995). *Context Related Curriculum Planning for Science Teaching: A Proposal to Teach Science around Ozone Problem*, *Science Educatin International*. 6(4) 10-16.
- STINNER, A. (2006). The Large Context Problem Approach. *Interchange*, 37(1-2), 19-30.
- ŞAHİN, E. ve YAĞBASAN, R. (2012). Determining Which Introductory Physics Topics Pre-Service Physics Teachers Have Difficulty Understanding and What Accounts for These Difficulties. *European Journal of Physics*, 33, 315-325.
- TABER, K. S. (2007). The Continuing Relevance of Thinking Logically. *Physics Education*, 42, 120-121.

- TOPUZ, F. G., GENÇER, S., BACANAK, A. ve KARAMUSTAFAOĞLU, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261.
- TTKB. (2007). *Ortaöğretim Fizik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- TTKB. (2018). *Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- ÜLTAY, E. ve ALEV, N. (2017). Açıklama Destekli REACT Stratejisi ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 803-820.
- ÜLTAY, N. ve ÇALIK, M. (2011). Distinguishing 5E model from REACT strategy: An example of 'acids and bases' topic. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(2), 199-220.
- VERMA, G. ve HABASHI, J. (2005). Incorporating Themes of Contextualized Curriculum in a Science Methods Course: Analyzing Perceptions of Preservice Middle School Teachers in Multicultural Education. *Research and Practice in Social Sciences*, 1(1), 24-47.
- VIGNOULI, V., HART, C. ve FRY, M. (2002). What Does It Mean to Teach Physics 'in Context'? A Second Case Study. *Australian Science Teachers' Journal*, 48(3), 6-13.
- WHITELEGG, E. ve PARRY, M. (1999). Real-life contexts for learning physics: meanings, issues and practice. *Physics Education*, 34(2), 68-72.
- WILKINSON, J. W. (1999). Teachers' Perceptions of the Contextual Approach to Teaching VCE Physics. *Australian Science Teachers' Journal*, 45(2), 43-50.
- YALÇIN, P., ALTUN YALÇIN, S., AKAR, M. S. ve ÖZTURAN SAĞIRLI, M. (2018). The effects of teaching applications with real life content on the levels of pre-service teachers' abilities to associate daily life with astronomy and electrical learning topics. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 229-252.
- YAMAN, M. (2009). Solunum ve Enerji Kazanımı KONUSUNDA Öğrencilerin İlgisini Çeken Bağlam ve Yöntemler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 215-228.
- YAMAN, M., DERVİŞOĞLU, S. ve SORAN, H. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 232-240.

- YILDIRIM, A., İLHAN, N., ŞEKERCİ, A.R. ve SÖZBİLİR, M. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarını Takip Etme, Anlama ve Uygulamalarda Kullanma Düzeyleri: Erzurum ve Erzincan örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 81-100.
- YILDIRIM, B. (2018). Bağlam Temelli Öğrenmeye Uygun Olarak Hazırlanmış STEM Uygulamalarının Etkilerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-20.
- YILDIRIM, G. ve GÜLTEKİN, M. (2017). İlkokul 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Bağlam Temelli Öğrenme Uygulamaları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 81-101.

ORTAOKUL BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ BİLİM TEKNOLOJİ VE TOPLUM ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN AKADEMİK BAŞARILARININ İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şenol Mail PALA¹, Adem BAŞIBÜYÜK²

* Bu makale Şenol Mail PALA tarafından hazırlanan, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde sunulan doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

1 Dr. Öğretmen, Erzincan Bilim ve Sanat Merkezi, senolmailpala@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0489-9557.

2 Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Beşeri Coğrafya Anabilim Dalı, abbuyuk@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8597-6915.

Geliş Tarihi: 21.10.2019 Kabul Tarihi: 19.08.2020

Öz: Çalışmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerinin; 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) yer alan, Bilim Teknoloji ve Toplum (BTT) öğrenme alanına ilişkin akademik başarı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada, nicel yöntemlerden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Erzincan ilinde belirlenmiş 18 ortaokulda öğrenim gören toplam 742 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 'Kişisel Bilgi Formu (KBF)' ve 'Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Başarı Testi (BTTÖABT)' kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarısının genel olarak iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Başarı düzeyinin; yerleşim yeri, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, karne notu, evlerinde bilgisayar veya tablet olması, evlerinde internet bağlantısı olması ve internete bağlanma sıklığına göre anlamlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, bilim teknoloji ve toplum, öğrenme alanı, akademik başarı, öğrenci.

INVESTIGATING THE ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF THE 5th GRADE STUDENTS IN THE THEME OF SCIENCE TECHNOLOGY AND SOCIETY OF THE SOCIAL STUDIES COURSE

Abstract:

The study aims to investigate the academic achievements levels of the 5th graders related to the theme of Science Technology and Society (STS) stated in the 2018 Social Studies Course Curriculum (SSCC) in terms of various variables. The relational survey model, which is one of the quantitative methods, was employed in the study. The sample of the study consisted of totally 742 participants, who were students in 18 secondary schools in Erzincan province in the second term of the 2017-2018 education-training year. 'The Personal Information Form' (PIF) and Science Technology, and Society Learning Field Achievement Test (STSLFAT) were applied as the data collection tools. According to the results of the study, the achievement levels of the students were observed to be high in general. It was found that the achievement levels changed significantly according to the location of settlement, gender, number of siblings, educational status of parents, parents' profession, report card, having computer or tablet at home, having an internet connection at home and frequency of being on-line.

Keywords: Social studies, science, technology and society, theme, academic achievement, student.

Giriş

Bilim ve teknolojinin, toplumların sosyal ve kültürel değişimi ve dünyayla iletişim kurma süreçlerinde önemli etkileri olmuştur. Bu gelişmeler doğrultusunda bilim ve teknoloji modern hayatta vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir (NCSS, 2010). Günümüzün toplumsal yapısında dijitalleşmenin hâkim olduğunu, yeni iletişim teknolojilerinin çeşitlendiğini ve işlevlerinin arttığını söyleyebiliriz. Dijital teknolojilerin günlük hayatta kullanımının yaygınlaşması; bireylerin hayatını değiştirmiş, kolaylaştırmış ve hızlandırmıştır

(Öztürk, 2013: 3). Bu nedenle çağın gerektirdiği bilgi donanımına sahip, bilgiye ulaşabilen, bilgiyi üreten ve kullanabilen, bilgi toplumuna ve çağa uygun bireyler yetiştirmek oldukça önemli bir hal almıştır (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014). Gelişen teknolojiyle birlikte yaratıcılık ön plana çıkmış, bireyler sorgulamaya, analiz etmeye, eleştirmeye ve üretmeye başlamıştır. Bu becerilerin ortaya çıkması için eğitimde teknolojinin kullanılması önemli bir etken haline gelmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bununla birlikte bireylerin gelişimi için teknoloji eğitiminin gerekliliği de kaçınılmaz olmuştur (Akmal, Oaks ve Barker, 2002; Sabin, 2002; Daugherty, 2005; Lazaros, Spotts ve Verdon, 2010)

Teknoloji ile eğitimin, birey ve toplum yaşamının vazgeçilmez unsurları olduğu ve birbirlerini etkiledikleri tartışılmaz bir gerçektir (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014). Birey ve toplum yaşantısında önemli etkisi olan teknoloji, hiç şüphe yok ki eğitim süreçlerine de birçok yenilik getirmiştir. Tüm bu yenilikler, öğrencileri farklı bilgi üretme ve bakış açılarını inceleme ve en yeni teknolojileri kullanma yollarına yöneltmiştir (Hicks, Lee, Berson, Bolick ve Diem, 2014). Teknolojik gelişmeler, öğrencilerin müfredat ve müfredat dışı etkinliklerine yönelik yaratıcı cevaplar üretmeye yardımcı olarak çalışma ve boş zaman etkinlikleri arasındaki kalıcı sınırların bir kısmını ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır (Mcgillivray, Mcpherson, Jones, ve Mccandlish, 2015).

Toplumların, teknolojik anlayışı korumaları ve ilerletmeleri için teknolojik eğitime odaklanması artık bir gereklilik olarak görülmektedir (Bessac, 2002). Çünkü teknoloji aracılığıyla bireyler, karar verme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmekle birlikte geniş bilgi bağlantılarına da erişebilmektedirler. Ancak bu durum bireylerin farklı insanlara ve bakış açılarına maruz kalmalarına sebep olabilir. Böyle bir ortamda eğitimin, toplumdaki teknolojik değişim hızına henüz ayak uydurmaya çalışması ise birtakım endişelerin artmasına sebep olmaktadır (Whitworth ve Berson, 2002). Teknolojik gelişmeler hayatın birçok yönünü kolaylaştırıyor olmakla birlikte bazı sorunları da ortaya çıkarmıştır (Çelikcan, 2010).

Çocukların dijital iletişim araçlarının kullanımını iyi bir şekilde öğrenmeleri, sorumluluklarını ve haklarını bilmeleri, haklarını arayabilmeleri oldukça önemlidir (Öztürk, 2015). Çocukların; dijital dünyayı, fiziksel ve bilişsel yeteneklerine en az zararı olacak şekilde kullanmaları ve gelişimleri, dijital dünyaya uyum sürecinde desteklenmesi bir ihtiyaç olmuştur (Topçu, 2018).

Teknolojinin hayatla iç içe olmasından dolayı çocukların dijital dünyada yer almaları kaçınılmazdır. Bu nedenle çocuklara gelişimsel özellikleri ve yeteneklerine uygun olarak dijital dünyadan nasıl faydalanabileceklerine yönelik eğitimler vermek bir gereklilik haline gelmiştir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018).

Sorumlulukları ve haklarının bilincinde olan, topluma her açıdan örnek olabilecek iyi vatandaşlar yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin en önemli amaçlarından birisidir. Bu bakımdan teknolojiadaki hızlı ilerlemelerin sonucu elde edilen kazanımların eğitime sunduğu avantajlardan sosyal bilgiler dersi de mümkün olduğu kadar faydalanmalıdır (Kaya, 2008). Etkin teknoloji entegrasyonu, sosyal bilgiler öğretiminin temel hedeflerinden biri olan iyi vatandaşlar yetiştirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlere hazırlanmaktadır (Heafner, 2004). Sosyal bilgiler dersinde teknolojik ürünler ve kullanımı, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilimsel gelişmeler, bilimsel etik, bilginin korunması ve yaygınlaştırılması gibi konu, beceri ve değerlere yer verilerek bilim ve teknoloji açısından çağımızın eğitim ihtiyaçlarına cevap verilmeye çalışılmıştır (MEB, 2018).

Sosyal bilgilerde teknoloji; toplumun küresel, politik, sosyal ve ekonomik işleyişini önemli ölçüde etkileyebilecek önemli bir öğretim aracı olarak ikili bir rol oynamaktadır. Hem bir öğretim yöntemi hem de bir eğitim konusu olarak, teknolojinin sosyal bilgiler dersi üzerindeki etkisi oldukça fazladır (Whitworth ve Berson, 2002). Öğrencilerin geçmiş, bugün ve gelecekte karşılaşlarına çıkan/çıkabilecek değişimi ve gelişimi anlayıp yorumlamaları için bilim ve teknolojiyle ilgili konulara sosyal bilgiler dersinde yer verilmesi oldukça önemlidir (Özensoy, 2014).

ABD, sosyal bilgiler müfredatında konu alanı standartlarını oluşturan üç standart tipinden biri olan “Tematik Standartlar” olarak belirtilen kavram, ülkemizdeki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın (SBDÖP) çerçevesini ve içeriğini oluşturmuştur (Öztürk, 2011). SBDÖP’ün içeriği ve çerçevesi, öğrenme alanlarına göre düzenlenmiştir (MEB, 2018). En son 2018 yılında güncellenen SBDÖP’te 4. sınıftan 7. sınıfa kadar devam eden süreçte sosyal bilimlerin konularını yansıtan yedi öğrenme alanının olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Bu öğrenme alanlarından biri de “Bilim, Teknoloji ve Toplum” (BTT) öğrenme alanıdır.

BTT öğrenme alanında bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin insan ve toplum üzerine olan etkileri göz önüne alınarak, özellikle “toplum” bağlantısı ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilgiler daha çok bilim ve teknolojinin insan ve toplum üzerinde etkileriyle ilgilidir. Bu öğrenme alanının sosyal bilgiler müfredatında yer alma sebebi de ağırlıklı olarak toplumdur. BTT öğrenme alanında bilim ve teknolojinin tarihsel süreç içerisinde toplum üzerindeki etkilerini inceleyerek geleceğe yönelik çıkarımlar yapılır. Bilimin teknolojiye ve teknolojinin topluma etkileri negatif ve pozitif yönleriyle ele alınır. Sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak teknolojinin olumlu yönde kullanımını kavratılmaya çalışılır (Çelikcan, 2010).

BTT öğrenme alanıyla öğrenciler, bilim ve teknolojinin; inançları, bilgileri ve günlük hayatlarını nasıl etkilediğini öğrenirler. Genel hatlarıyla teknolojinin nasıl geliştiğini, fiziksel çevremizi nasıl değiştirdiğini, sağlık ve ekonomi alanındaki değişimlere katkıda bulunmak için teknolojiyi nasıl kullanacağımızı incelerler. Kendilerinin ve başkalarının tarihinden, teknolojilerin toplum üzerindeki etkilerini incelerler. Bilimsel bulguların ve teknolojinin insan değerleri, bilgi artışı ve davranış üzerindeki karmaşık etkisini keşfetmeye başlarlar. Yeni bilimsel fikirleri ve teknolojik değişiklikleri incelerler. Değişimin sonuçları hakkında analitik düşünüp bilim ve teknolojinin herkese nasıl fayda sağlayabileceğini düşünürler. Sanal ortamda mahremiyetin korunması, genetik mühendisliğin fırsatları ve zorlukları, teknolojinin; inançlar, uzun ömür, yaşam kalitesi ve çevreye etkileri gibi konuları analiz etmek için bilgi kazanırlar (NCSS, 2010). Öğrenciler BTT öğrenme alanında; bilim ve teknolojiye gelişmelerin esasının yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşünce olduğunu kavrarlar. Bilgiye ulaşmak için teknolojiyi kullanma becerisi edinirler. Teknolojinin günlük hayatlarıyla ne kadar ilgili olduğunu görürler. Özgün çalışmaların kanunlarla korunduğunu kavrayarak akademik dürüstlük ilkelerini göz önüne alırlar. Telif hakları ve patentin bilim ve teknoloji dünyasındaki önemini anlayarak bilimsel çalışma ve birikimlerin kanunlarla koruma altına alındığını fark ederler (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler dersi BTT öğrenme alanına yönelik birtakım çalışmalar yapılmıştır. Çelikcan (2010), ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi BTT öğrenme alanında öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama açısından, aktif öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğuna ulaşmıştır. İncebacak ve Tangülü (2015), BTT

öğrenme alanında yer alan bir kazanım vasıtasıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin teknolojik ürünlerden fiziksel ihtiyaçları için önemli olanlara öncelik verdikleri ve diğer bütün teknolojik ürünlere karşı zaafı olduğu tespit edilmiştir. Özensoy (2015), öğretmen görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinde BTT öğrenme alanının programda ele alınışının yetersiz olduğu ve programda daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Akgün (2015), sosyal bilgiler dersi BTT öğrenme alanında yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının orta düzeyde olduğu, cinsiyet ve anne eğitiminin akademik başarıya etki etmediği ancak baba eğitim düzeyi ve ikamet edilen yerleşim yeri ve aile gelirinin akademik başarıya etki ettiğine ulaşmıştır.

BTT öğrenme alanına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında; öğrencilerin akademik başarılarının incelendiği, bu öğrenme alanıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı, aktif öğrenme yöntemleriyle akademik başarının test edildiği ve öğrencilerin teknolojiye karşı bakış açılarının belirlenmesine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan bu çalışmaların SBDÖP'ün 2018 yılındaki güncellenmesinin öncesinde yapıldığı ve BTT öğrenme alanında beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Çalışmanın 2018'de güncellenen SBDÖP'e yönelik olması ve öğrencilerin BTT öğrenme alanındaki akademik başarılarının önceki çalışmalara göre değişkenler açısından daha kapsamlı olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. SBDÖP, BTT öğrenme alanında yapılan bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini; yerleşim yeri, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, sosyal bilgiler dersi karne notu, evlerinde bilgisayar / tablet ve internet bağlantısı olma durumu ve internete bağlanma sıklığı değişkenleri açısından incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, evren içinden seçilen bir örneklemden elde edilen verilerle evren hakkında çıkarımlarda bulunmayı sağlar. Amaç, örneklemden elde edilen sonuçların evrene genellemesidir. Bu model, örneklem üzerinde yapılan çalışmalarla evrenin genelindeki eğilim, tutum ve görüşlerin nicel ya da nümerik bir şekilde betimlenmesine imkân verir (Creswell, 2016: 155-157).

Tarama modeli, geçmişte veya şu anda devam eden bir durumu olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlar. Araştırma konusu, mevcut koşullar çerçevesinde ve olduğu gibi açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2017: 109). İlişkisel tarama modellerinde en az iki değişken arasındaki değişimin durumunu belirlemek amaçlanır. Bu tür tarama modelleri ilişkilerin yorumlanmasına ve kestirilmesine olanak sağlar. İlişkisel taramada, korelasyon ve karşılaştırma türü ile ilişki kurulabilir. Öğrencilerin derse devam durumları ile akademik başarı düzeyleri ve öğrencilerin cinsiyetleri ile okul başarı durumları arasındaki ilişki örnek olarak verilebilir (Kıncal, 2017: 113-114). Bu çalışmada akademik başarı ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erzincan ilinde yer alan ortaokul beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde, Erzincan ilinde belirlenmiş 18 ortaokulda öğrenim gören toplam 742 (365'i erkek, 377'si kız) beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem belirlenirken kasti (kararsal) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre örneklem araştırmacı tarafından araştırma problemlerine cevap bulabileceği kişilerden seçilir. Bu nedenle örneklemin ihtiyacı karşılayacağı düşüncesinden yola çıkarak örneklem seçiminde bu teknik kullanılmıştır. (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005: 132).

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kişisel Bilgiler		<i>f</i>	%
Yerleşim Yeri	Merkez	577	77,8
	Belde	85	11,5
	İlçe	80	10,8
Cinsiyet	Erkek	365	49,2
	Kız	377	50,8
Kardeş Sayısı	0	68	9,2
	1	252	34,0
	2	212	28,6
	3	117	15,8
	4+	93	12,5
Anne Eğitim	İlkokul	151	20,4
	Ortaokul	232	31,3
	Lise	226	30,5
	Üniversite	123	16,6
	Lisansüstü	10	1,3
Baba Eğitim	İlkokul	47	6,3
	Ortaokul	166	22,4
	Lise	284	38,3
	Üniversite	230	31,0
	Lisansüstü	15	2,0
Anne Mesleği	Ev Hanımı	564	76,0
	İşçi	43	5,8
	Memur	83	11,2
	Emekli	5	,7
	Diğer	47	6,3

Baba Mesleği	İşçi	201	27,1
	Memur	204	27,5
	Emekli	43	5,8
	Diğer	294	39,6
Sosyal Bilgiler Karne Notu	1	8	1,1
	2	27	3,6
	3	85	11,5
	4	164	22,1
	5	458	61,7
Evlerinde bilgisayar ya da tablet	Var	588	79,2
	Yok	154	20,8
Evlerinde İnternet Bağlantısı	Var	444	59,8
	Yok	298	40,2
İnternete Bağlanma Sıklığı	Hiç	111	15,0
	Ayda 1 kez	64	8,6
	Haftada 1 kez	156	21,0
	Haftada 2-3 kez	259	34,9
	Her gün	152	20,5

Çalışmanın gerçekleştirildiği 18 ortaokuldan 11'i il merkezinde (bir okul özel okul statüsündedir), 4'ü il merkezine bağlı beldelerde ve 3'ü ise farklı ilçe merkezlerinde yer almaktadır.

Tablo 1'e göre öğrencilerin; %77,7'sinin (577) il merkezinde yaşadığı, %50,8'inin (377) kız olduğu, %34'ünün (252) tek kardeşi olduğu, %31,3'ünün (232) anne eğitim düzeyinin ortaokul olduğu, %38,3'ünün (284) baba eğitim düzeyinin lise olduğu, %76'sının (564) annesinin ev hanımı olduğu, %45,4'ünün (337) babasının diğer mesleklerde çalıştığı, %61,7'sinin (458) sosyal bilgiler dersi karne notunun 5 olduğu, %79,2'sinin (588) evlerinde bilgisayar ya da tablet olduğu, %59,8'inin (444) evlerinde internet bağlantısı olduğu ve %34,9'unun (259) internete haftada 2-3 kez bağlandığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrenciler hakkında çeşitli bilgiler edinmek amacıyla uzman görüşleri doğrultusunda on maddeden oluşan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin; okulu, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyleri, anne ve baba mesleği, evlerinde bilgisayar/tablet ve internet bağlantısı olma durumu ve internete bağlanma sıklığı durumuna ilişkin betimlemeye yönelik olgusal sorulara yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı birinci dönem sosyal bilgiler dersi karne notları okul idarelerinden alınarak bu bölüme eklenmiştir.

Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Başarı Testi: Başarı testi için öncelikle kapsam belirleme çalışmaları yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersi beşinci sınıf BTT öğrenme alanında öğrencilere kazandırılması öngörülen beş kazanım ile ilgili ve her kazanımı dengeli bir şekilde temsil edecek 42 maddenin olduğu bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler, dört seçenekli (1 doğru, 3 çeldirici seçenek) ve çoktan seçmeli olarak geliştirilmiştir.

Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Başarı Testi'nin (BTTÖABT) geliştirilmesi aşamasında, oluşturulan 42 maddenin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için bu maddeler uzman görüşlerine sunulmuştur. Test, toplamda 9 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Maddelerin toplam kapsam geçerlik oranları (KGO) ortalamaları üzerinden kapsam geçerlik indeksi (KGİ) belirlenmiştir. Uzman sayısının toplam 9 olmasından dolayı KGO değeri $\geq 0,75$ olan maddelerin kapsam geçerliğini sağlayacağı belirlenmiştir (Yurdugül, 2005). BTTÖABT'ye ait 42 madde incelendiğinde; 7 maddenin KGO değerinin 0,75'in altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan maddelerin KGO değerlerinin ortalaması alınarak hesaplanan KGİ değeri ise 0,85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçekte kalan bütün maddelerin gerekli olduğunu ve ölçeğin kapsam geçerliğini sağlandığını göstermektedir. Kapsam geçerliği çalışması sonucunda 5. sınıf SBDÖP'teki BTT öğrenme alanında yer alan beş kazanımın her biriyle ilgili yedişer soru olmak üzere toplam 35 sorudan oluşan taslak bir test oluşturulmuştur.

Oluşturulan taslak test, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde, Erzincan il merkezinde yer alan 3 ortaokulda 167 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda taslak testin madde analizi yapılarak maddelerin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır.

Analizler sonucunda madde güçlük ve ayırt edicilik indeks değerleri ile maddelerin kazanımlara göre dengeli dağılması dikkate alınarak 10 madde testten çıkarılmış ve testteki madde sayısı 25'e düşürülmüştür. Testte kalmasına karar verilen maddelerin güçlük derecesinin .44 ile .76 arasında oldukları belirlenmiştir. Testin madde ayırt etme gücü indeksi incelendiğinde ise testte kalmasına karar verilen maddelerin .42 ile .84 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlere göre oluşturulan başarı testinin kullanılabilir ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2008: 171; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 125-128; Turgut ve Baykul, 2012: 224-226). Testte kazanımların her birini ölçen beşer maddeye yer verilmiştir.

Son şekli verilen test, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde, Erzincan ilinde yer alan 18 ortaokulda 742 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Başarı testinin analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. BTT Öğrenme Alanı Başarı Testinin (Nihai) Madde Analizi

Soru	Üst Doğru	Alt Doğru	Toplam	P_i Güçlük derecesi	r_{jx} Ayırt edicilik İndeksi
1.	199	105	304	0,76	0,47
2.	158	48	206	0,51	0,47
3.	199	147	346	0,86	0,26
4.	200	114	314	0,78	0,43
5.	186	63	249	0,62	0,61
6.	194	87	281	0,70	0,53
7.	190	81	271	0,67	0,54
8.	195	111	306	0,76	0,42
9.	192	75	267	0,66	0,58
10.	198	64	262	0,65	0,67
11.	194	56	250	0,62	0,69
12.	170	72	242	0,60	0,49
13.	192	72	264	0,66	0,62
14.	196	78	274	0,68	0,65
15.	197	67	264	0,66	0,65
16.	187	65	252	0,63	0,61

17.	193	47	240	0,60	0,73
18.	191	63	254	0,63	0,64
19.	200	57	257	0,64	0,71
20.	196	101	297	0,74	0,47
21.	177	52	229	0,57	0,62
22.	194	49	243	0,60	0,72
23.	154	53	218	0,54	0,61
24.	165	53	218	0,54	0,56
25.	194	53	247	0,61	0,70

Testte yer alan maddelerin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde analizi kapsamında alt-üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2010: 125). Madde güçlük indeksleri tüm gruptan değil, ayırt edicilik için tespit edilen ve testin tamamında en başarılı olan %27'lik üst grup ile en başarısız olan %27'lik alt grubun sonuçları dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Çalışmada kullanılan testin Tablo 2'den madde analizleri incelendiğinde testte kullanılan maddelerin güçlük derecesinin .51 ile .86 arasında olduğu belirlenmiştir. Testte genel olarak orta güçlükte ve kolay maddelere yer verildiği görülmüştür (Büyüköztürk, vd., 2010: 125-128; Turgut ve Baykul, 2012: 224-226). Araştırmada kullanılan akademik başarı testindeki maddelerin madde güçlük oranları ortalaması .65 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre akademik başarı testinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ayrıca testin madde ayırt etme gücü indeksi incelendiğinde ise maddelerin .26 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir. Testte yer alan maddelerin ayırt etme indeksi ortalamalarının ise 0,58 olduğu tespit edilmiştir. Bu ortalama çok iyi madde (≥ 0.40) değerinin üzerinde olduğu için araştırmada kullanılan başarı testinin iyi ve kullanılabilir bir test olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2008: 171; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018: 125)

Verilerin Analizi

Verilerin dağılımının normal olması durumunda parametrik testlerin yapılması istenen bir durumdur (Can, 2016: 81). Bu nedenle BTTÖABT'de baskılık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Normal ya da normale yakın dağı-

lımlarda çarpıklık ve basıklık değeri +1 ile -1 değerleri arasında yer almalıdır (Gürbüz ve Şahin, 2018: 214). Ölçeğin çarpıklık (-652) ve basıklık (-639) değerlerinin +1 ile -1 değerleri arasında olması nedeniyle çalışmada parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Araştırma sorularını cevaplandırma sürecinde betimleyici istatistikler yapılmış, ikili karşılaştırmalar için bağımsız örnek t-testi, ikiden fazla gruba ait ortalamaları karşılaştırmak için tek yönlü ANOVA testi kullanılmış, anlamlı fark bulunan durumlarda farkın kaynağını belirlemek için TUKEY testi sonuçlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Yerleşim yerine göre katılımcıların başarı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Yerleşim yeri	N	\bar{X}	Ss
Merkez (M)	577	70,68	24,23
Belde (B)	85	66,07	21,58
İlçe (İ)	80	63,75	18,85
Toplam	742	69,40	23,52

Tablo 3'e göre il merkezinde yaşayan öğrencilerin başarı puanlarının ortalamaları ($\bar{X}= 70,68$), belde ($\bar{X}= 66,07$) ve ilçelerde ($\bar{X}= 63,75$) yaşayan öğrencilerin başarı puanlarının ortalamalarından daha yüksektir. Bütün öğrencilerin başarı puanlarının ortalaması ise 69,40'tır.

Yerleşim yerine göre öğrencilerin başarı puanlarıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Yerleşim Yeri Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	4435,346	2	2217,673	4,043	,018*	M > İ
Grup içi	405402,972	739	548,583			
Toplam	409838,318	741				

*p < .05

Tablo 4'te sunulan analiz sonuçları, öğrencilerin ikamet ettiği yerleşim yerine göre başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Farkın kaynağını tespit etmek için Tukey testi yapılmış, test M ve İ grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir ($F_{(2-739)} = 4.043$, $p < .05$). İl merkezinde yaşayan öğrencilerin başarı puanlarının ortalamalarıyla, ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin başarı puanlarının ortalamaları arasında il merkezinde yaşayanların lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ikamet edilen yerleşim yerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu ve il merkezinde yaşayan öğrencilerin ilçe merkezinde yaşayanlara göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Başarı Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre öğrencilerin başarı düzeyine ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	365	65,46	24,42	740	4,541	,000*
Kız	377	73,20	21,97			

*p < .01

Test sonuçları, kız öğrencilerin başarı düzeyinin ($\bar{X} = 73,20$) erkek öğrencilerin başarı düzeyinden ($\bar{X} = 65,46$) anlamlı ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir ($t_{(740)} = 4.541, p < .01$). Bu durum cinsiyetin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Başarı Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 6'da kardeş sayısına göre öğrencilerin başarı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 6. Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Kardeş sayısı	N	\bar{X}	Ss
0,00 (1)	68	64,70	24,41
1,00 (2)	252	72,20	23,16
2,00 (3)	212	71,22	22,88
3,00 (4)	117	68,64	22,43
4,00 + (5)	93	62,02	24,87
Toplam	742	69,40	23,51

Tablo 6'ya göre başarı puanlarının ortalamaları; kardeşi olmayan öğrencilerin 64,70, bir kardeşi olan öğrencilerin 72,20, iki kardeşi olan öğrencilerin 71,22, üç kardeşi olan öğrencilerin (68,64), dört ve daha fazla kardeşi olan 62,02 olarak bulunmuştur. Kardeş sayısı bir ve iki olan öğrencilerin başarı puanlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı 4 veya daha fazla olan öğrencilerin başarı puanlarının en düşük olduğu tespit edilmiştir. Kardeş sayısına göre öğrencilerin başarı düzeyinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	9319,209	4	2329,802	4,287	,002*	2 > 5; 3
Grup içi	400519,109	737	543,445			> 5
Toplam	409838,318	741				

*p < .01

Test sonuçları, gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{(4,737)} = 4.287$, $p < .01$). Tukey testi, 2-5 ve 3-5 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Kardeş sayısının, başarı puanlarının üzerinde önemli bir değişken olduğu görülmüştür.

Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Anne eğitim durumuna göre katılımcıların başarı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Anne eğitim	N	\bar{X}	Ss
İlkokul (1)	151	63,84	22,94
Ortaokul (2)	232	64,25	24,39
Lise (3)	226	69,91	22,96
Üniversite (4)	133	83,81	16,57
Toplam	742	69,40	23,51

Tablo 8’de annesinin eğitim durumu; ilkokul olan öğrencilerin başarı puanlarının ortalamaları 63,84, ortaokul olanların 64,25, lise olanların 69,91 ve üniversite olanların 83,81 olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin başarı puanlarının, diğerlerinden daha yüksek oldu-

ğu görülmektedir. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin başarı düzeyinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Tek yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p	Tukey
	Toplamı	Sd	Ortalaması				
Gruplar arası	38511,751	3	12837,250	25,514	,000*	1 < 4;	
Grup içi	371326,567	738	503,153			2 < 3, 4;	
Toplam	409838,318	741				3 < 4	

*p < .01

Test sonuçları, gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{(3-738)} = 25,514$, $p < .01$). Tukey testi; 1-4, 2-3/4 ve 3-4 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Anne eğitim durumunun, öğrencilerin başarı puanlarının üzerinde etkili olduğu belirtilebilir. Anne eğitim durumu yükseldikçe başarı puanlarının da yükseldiği görülmektedir.

Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin başarı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Baba eğitim	N	\bar{X}	Ss
İlkokul (1)	47	60,42	23,11
Ortaokul (2)	166	59,20	23,71
Lise (3)	284	66,90	22,94
Üniversite (4)	245	80,93	19,00
Toplam	742	69,40	23,51

Tablo 10'a bakıldığında babasının eğitim durumu; ilkokul olan öğrencilerin başarı puanlarının ortalamalarının 60,42, ortaokul olanların 59,20, lise olanların 66,90, üniversite olanların 80,57 olduğu görülmüştür. Baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin başarı düzeyinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	55386,733	3	18462,244	38,440	,000*	4 > 1, 2, 3;
Grup içi	354451,585	738	480,287			3 > 2
Toplam	409838,318	741				

*p<.01

Tablo 11'e göre gruplar arasındaki fark anlamlıdır ($F_{(3-738)} = 38,440$, $p < .01$). Tukey testi 4-1/2/3 ve 3-2 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Baba eğitim durumunun, öğrencilerin başarı puanlarının üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Baba eğitim durumu yükseldikçe genel olarak başarı puanlarının da yükseldiği görülmektedir.

Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Başarı Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Anne mesleğine göre öğrencilerin başarı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Anne mesleği	N	\bar{X}	Ss
Ev hanımı (1)	564	67,51	23,45
İşçi (2)	43	63,44	23,34
Memur (3)	83	86,50	16,51
Diğer (4)	52	67,53	22,99
Toplam	742	69,40	23,51

Tablo 12'deki istatistik verilerden annesi; ev hanımı olan öğrencilerin başarı puanlarının ortalaması 67,51, işçi olanların 63,44, memur olanların 86,50 ve diğer mesleklerde çalışan öğrencilerin başarı puanlarının ortalamasının 67,53 olduğu görülmüştür. Anne mesleği memur olan öğrencilerin başarı puanlarının en yüksek, annesi işçi olan öğrencilerin başarı puanlarının ise en düşük olduğu tespit edilmiştir. Anne mesleğine göre öğrencilerin başarı puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	28007,107	3	9335,702	18,044	,000*	3 > 1, 2, 4
Grup içi	381831,211	738	517,386			
Toplam	409838,318	741				

*p < .01

Test sonuçları gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{(3-738)} = 18,044, p < .01$). Tukey testi 3 ile 1/2/4 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Anne mesleği memur olan öğrencilerin başarı puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum anne mesleğinin, öğrencilerin başarı puanları üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Başarı Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Baba mesleğine göre öğrencilerin başarı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Baba mesleği	N	\bar{X}	Ss
İşçi (1)	201	59,58	24,55
Memur (2)	204	79,35	20,74
Diğer (3)	337	69,23	21,97
Toplam	742	69,40	23,51

Tablo 14'te görüldüğü üzere başarı puanlarının ortalamaları; babası işçi olan öğrencilerin 59,58, memur olanların 79,35, emekli olanların 65,20 ve babası diğer mesleklerde çalışan öğrencilerin 69,40'tır. Test sonuçlarına göre babası memur olan öğrencilerin en yüksek, babası işçi olan öğrencilerin en düşük test puanı ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Baba mesleğine göre öğrencilerin başarı düzeyinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	39592,354	2	19796,177	39,513	,000*	2 > 1, 3;
Grup içi	370245,964	739	501,009			3 > 1
Toplam	409838,318	741				

*p< .01

Tablo 15'e göre gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu tespit edilmiştir. ($F_{(2,739)} = 39,513, p < .01$). Tukey testi; 2- 1/3 ve 3-1 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. Test sonuçlarına göre baba mesleğinin, öğrencilerin başarı puanlarının üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Öğrencilerin Başarı Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler dersi karne notuna göre öğrencilerin başarı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Karne Notu	N	\bar{X}	Ss
1,00 - 2,00 (2)	35	23,65	9,47
3,00 (3)	85	39,29	13,99
4,00 (4)	164	56,24	14,86
5,00 (5)	458	83,19	13,91
Toplam	742	69,40	23,51

Sosyal bilgiler dersi karne notu bir veya iki olan öğrencilerin başarı puanlarının ortalamaları 23,65, üç olan öğrencilerin 39,29, dört olan öğrencilerin 56,24 ve beş olan öğrencilerin 83,19'dur. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki karne notu arttıkça başarı puanları da artmıştır.

Tablo 17. Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	265838,227	3	88612,742	454,140	,000*	2 < 3, 4, 5; 3 < 4, 5;
Grup içi	144000,091	738	195,122			4 < 5
Toplam	409838,318	741				

*p < .01

Tablo 17'deki tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre öğrenci başarı düzeylerinin, sosyal bilgiler dersi karne notuna göre anlamlı olarak değiştiği görülmektedir ($F_{(3-738)} = 454,140$, $p < .01$). Tukey testi 2-3/4/5, 3-4/5 ve 4-5 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre sosyal bilgiler dersi karne notunun, öğrencilerin başarı puanları üzerinde önemli bir etken olduğu ifade edilebilir.

Evlerinde Bilgisayar veya Tablet Olması Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Evlerinde bilgisayar veya tablet olması durumuna göre öğrencilerin başarı puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Evlerinde Bilgisayar veya Tablet Olması Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Bilgisayar/ Tablet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Var	588	71,91	22,96	740	5,821	,000*
Yok	154	59,79	23,19			

*p< .01

Tablo 18, evlerinde bilgisayar veya tablet olan öğrencilerin başarı düzeyinin ($\bar{X} = 71,91$), evlerinde bilgisayar veya tablet olmayan öğrencilerin başarı düzeyinden ($\bar{X} = 59,79$) anlamlı ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir ($t_{(740)} = 5,821$, $p < .01$). Öğrencilerin evlerinde bilgisayar veya tablet olması durumunun, öğrencilerin başarı puanlarını anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin evlerinde bilgisayar veya tablet olma durumunun akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır.

Evlerinde İnternet Bağlantısı Olması Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Evlerinde internet bağlantısı olması durumuna göre öğrencilerin başarı puanlarına ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Evlerinde İnternet Bağlantısı Olması Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

İnternet Bağlantısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Var	444	72,87	23,08	740	4,988	,000*
Yok	298	64,22	23,24			

*p< .01

Tablo 19'deki test sonuçları; evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin başarı düzeyinin ($\bar{X} = 72,87$), evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerin başarı düzeyinden ($\bar{X} = 64,22$) anlamlı ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir ($t_{(740)} = 4,988$, $p < .01$). Evlerinde internet bağlantısı olması durumunun, öğrencilerin başarı puanlarına anlamlı bir şekilde etki ettiği görülmektedir.

İnternete Bağlanma Sıklığına Göre Öğrencilerin Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

İnternete bağlanma sıklığına göre öğrencilerin başarı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. İnternete Bağlanma Sıklığına Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

İnternete bağlanma sıklığı	N	\bar{X}	Ss
Hiç (1)	111	58,45	24,04
Ayda 1 kez (2)	64	67,18	26,41
Haftada 1 kez (3)	156	70,94	22,21
Haftada 2-3 kez (4)	259	73,25	21,27
Her gün (5)	152	70,18	24,55
Toplam	742	69,40	23,51

Tablo 20'de görüldüğü üzere başarı puanlarının ortalamaları; internete hiç bağlanmayan öğrencilerin 58,45, ayda 1 kez bağlanan öğrencilerin 67,18, haftada 1 kez bağlanan öğrencilerin 70,94, haftada 2-3 kez bağlanan öğrencilerin 73,25 ve her gün bağlanan öğrencilerin 69,40'tır. İnternete haftada 2-3 kez bağlanan öğrencilerin başarı puanlarının en yüksek, internete hiç bağlanmayan öğrencilerin ise başarı puanlarının en düşük olduğu görülmektedir. İnternete bağlanma sıklığına göre öğrencilerin başarı düzeyinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. İnternete Bağlanma Sıklığına Göre Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar arası	17929,971	4	4482,493	8,430	,000*	1 < 3, 4, 5
Grup içi	391908,347	737	531,762			
Toplam	409838,318	741				

*p < .01

Öğrenci başarı düzeylerinin, internete bağlanma sıklığına göre anlamlı olarak değiştiği görülmektedir ($F_{(4,737)} = 8,430$, $p < .01$). Tukey testi 1 ile 3/4/5 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. İnternete hiç bağlanmayan öğrencilerin başarı puanlarının diğer öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. İnternete bağlanma sıklığının öğrencilerin başarı puanlarının üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma

Öğrencilerin BTT öğrenme alanı akademik başarı düzeyleri genel olarak iyi düzeydedir. Bu sonuç, SBDÖP'te yer alan BTT öğrenme alanı ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin ikna edici düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak Akgün (2015), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin bilim ve teknoloji konularında akademik başarılarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir.

İl merkezinde yaşayan öğrencilerin başarı puanlarının, il merkezine bağlı belde ve ilçelerde yaşayan öğrencilerin başarı puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin ikamet ettiği yerleşim yerinin başarı puanları üzerinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, il merkezindeki okulların fiziki alt yapılarının ve eğitim ortamlarının ilçe ve beldelere göre daha iyi olmasıyla açıklanabilir. Sosyal bilgiler alanında yapılan diğer çalışmalar da il merkezinde yaşayan öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Akgün, 2015; Coşkun ve Samancı, 2012; Erol, 2006).

Kız öğrencilerin başarı düzeyinin, erkek öğrencilerin başarı düzeyinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum kız öğrencilerin; özdenetim becerilerinin (Britner ve Pajares, 2001; Eisenberg, Fabes, Guthriemurphy, Maszk Holmgren, ve Suh, 1996; Harma, 2008; Pala, 2019; Şubaş, 2018; Türkes, 2004), ders motivasyonlarının (Coşkun ve Samancı, 2012; Eymur ve Geban, 2011; Garcia ve Shirley, 1993; Gençay ve Gençay; Karsenti ve Thibert, 1995; Özder ve Motorcan 2013; Pala, 2019; Tay ve Akyürek Tay, 2006), olayları daha dikkatli incelemelerinin, birden fazla uyarıcıya aynı anda odaklanabilmelerinin (Atay, 2014) ve sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutumlarının (Tay ve Akyürek Tay, 2006; Yılmaz ve Demir, 2014) erkek öğrencilere göre daha yüksek olması gibi nedenlerle açıklanabilir. Yapılan pek çok çalışmada da kız öğrencilerin akademik başarısının, erkek öğrencilerin akademik başarısından daha yüksek olduğu görülmektedir (Alver, 2005; Çırpan ve Sezgi Çınar, 2013; Fırat, 1997; Gelbal, 2008; Güvendir, 2014; Jansen ve Bruinsma, 2005; Richardson and Woodley, 2003; Shah and Burke, 1999). Çelikcan (2010) ise BTT öğrenme alanında yaptığı çalışmada kız öğrencilerin akademik başarısının erkek öğrencilerinden daha yüksek olmasına rağmen bu farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akgün (2015) ise erkek öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, ancak bu farkın anlamlı olmadığını ifade etmiştir. Oruç ve Akgün (2010) de öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Kardeş sayısının akademik başarı üzerinde önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Kardeş sayısı bir veya iki olan öğrencilerin başarı puanlarının yüksek olduğu, kardeş sayısı dört ve daha fazla olan öğrencilerin ise başarı puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kardeş sayısı arttıkça akademik başarının azaldığı görülmektedir. Bu durum, kardeş sayısının fazla olması neticesinde ebeveynlerin her çocuğuyla ilgilenme sürelerinin azalması ve çocukların sadece kendilerine ait çalışma alanlarının olma ihtimalinin azalması gibi durumlarla açıklanabilir. Farklı çalışmalarda da kardeş sayısının akademik başarıyı yordadığı (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009) ve kardeş sayısı arttıkça öğrenci başarısının düştüğü görülmüştür (Fırat, 1997; Gelbal, 2008). Güvendir (2014) ise kardeş sayısının akademik başarıyı etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Anne eğitim durumunun öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin başarı puanları

nın da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum annenin eğitim düzeyinin yükseldikçe çocuğunu akademik başarı konusunda daha iyi yönlendirebileceği ve çocuğuna daha fazla destek verebileceği şeklinde açıklanabilir. Atay (2014) ise bu durumu annenin eğitim düzeyinin yüksek olmasının; çocuklarının soracakları sorulara ve merak ettikleri konulara cevap verebilmelerini sağlayacağı, çocukların ebeveynlerini model almaları ve bu şekilde motivasyonlarının artacağı şeklinde açıklamıştır. Farklı çalışmalarda da öğrencinin akademik başarısıyla anne eğitim durumu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akgün, 2015; Demirtaş, 2010; Erol, 2006; Fırat, 1997; Gelbal 2005; Savaş, Taş ve Duru, 2010). Annenin eğitim sürecine dahil olarak çocuklarına destek olmaları çocukların akademik başarısını artırmaktadır (Keith, Keith, Kimberly, Sperduto, Santillo ve Killings, 1998). Ancak Güvendir (2014), anne eğitim durumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Baba eğitim durumunun öğrencilerin başarı puanlarının üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumu yükseldikçe genel olarak başarı puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Bu durum anne eğitim düzeyinde olduğu gibi babanın eğitim düzeyinin yükseldikçe çocuğunu akademik başarı konusunda daha iyi yönlendirebileceği ve çocuğuna daha fazla destek verebileceği şeklinde açıklanabilir. Atay (2014) anne eğitim düzeyiyle benzer bir şekilde bu durumu babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının; çocuklarının soracakları sorulara ve merak ettikleri konulara cevap verebilmelerini sağlayacağı, çocukların ebeveynlerini model almaları ve bu şekilde motivasyonlarının artacağı şeklinde açıklamıştır. Akgün (2015) ise bu durumu babaların eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının eğitimleriyle daha fazla ilgilendikleri gerçeğiyle açıklamıştır. Baba eğitim durumu ile akademik başarı arasında doğru bir orantı olduğu görülmüştür (Akgün, 2015; Erol, 2006; Fırat, 1997; Güvendir, 2014; Savaş, Taş ve Duru, 2010). Babaların eğitim sürecine dahil olarak çocuklarına destek olmaları çocukların akademik başarısını artırmaktadır (Keith vd., 1998). Eğitim düzeyi iyi olan aileler, çocuklarının eğitim ortamlarını düzenleyebilmekte ve onlara farklı imkânlar sunabilmektedirler. Çocuklarının eğitim sorunları ile ilgilenerek bu sorunlarını çözebilmeleri ve onlara akademik olarak destek verebilmeleri, çocuklarının akademik başarılarına olumlu etki sağlamaktadır (Gelbal, 2008).

Anne mesleğinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci akademik başarısının; annesi memur olanların yüksek, annesi işçi olanların ise düşük olduğu görülmüştür. Bu durumda memurların eğitim düzeylerinin genelde işçilere göre daha yüksek olmasıyla açıklanabilir. Erol (2006), anne mesleğinin çocukların başarısı üzerinde etkili olduğu ve annesi ev hanımı olan öğrencilerin başarılarının düşük olduğunu belirtmiştir. Özabacı (2001) ise ergenlerin okul başarısızlığına ilişkin tutumlarının anne mesleğine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Baba mesleğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babası memur olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum anne mesleğiyle benzer bir şekilde memurların eğitim düzeylerinin genelde yüksek olmasıyla açıklanabilir. Erol (2006) da bu durumu babaları yüksek eğitim gerektiren ve düzenli işleri olan öğrencilerin daha başarılı oldukları şeklinde açıklamıştır. Özabacı (2001) ise ergenlerin okul başarısızlığına ilişkin tutumlarının baba mesleğine göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Sosyal bilgiler dersi karne notu yükseldikçe öğrencilerin akademik başarılarının da yükseldiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi karne notu öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkidir. Karsenti ve Thibert (1995) çalışmalarında bu sonucu destekleyecek şekilde ders notlarının ile ders motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi notlarının, bu derse olan öğrenci tutumlarını da olumlu yönde etkilediği farklı çalışmalarda da görülmüştür (Oğur, 2009; Tay ve Akyürek Tay, 2006; Yılmaz ve Demir, 2014).

Evlerinde bilgisayar veya tablet olan öğrencilerin başarı düzeyinin, olmayan öğrencilerin başarı düzeyinden anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Olkun ve Altun (2003) da benzer bir şekilde öğrencilerden evinde bilgisayar olanların akademik başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç evlerinde bilgisayar veya tablet olan öğrencilerin olmayanlara göre bilgiye ulaşma imkânının ve çeşitli bilgilerle karşılaşma ihtimalinin daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca BTT öğrenme alanının kazanımlarında teknoloji ve internet kullanımı, sanal ortamın güvenliği gibi konulara yer verildiği için evlerinde bilgisayar veya tablet olması öğrencilerin BTT öğrenme alanındaki akademik başarısını artırması beklenen bir durumdur.

Evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin başarı düzeyinin, evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerin başarı düzeyinden anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Evlerinde internet bağlantısı olması durumunun öğrencilerin başarı puanlarını olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır. Bu durum, BTT öğrenme alanında internet kullanımı ve sanal ortamın güvenliği gibi konuların olması nedeniyle evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin bu öğrenme alanında daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca internetin istenilen bilgiye daha kısa sürede ulaşabilmesine, internette derslerle ilgili birçok uygulamaya ulaşabilmelerine ve çeşitli etkinlikler yapabilmelerine imkân sağlaması gibi nedenlerle evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin olmayanlara göre akademik olarak daha başarılı olduğu söylenebilir.

İnternete bağlanma sıklığının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. İnternete haftada 2-3 kez bağlanan öğrencilerin başarı puanlarının ortalamalarının en yüksek, hiç bağlanmayan öğrencilerin başarı puanlarının en düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, internete hiç bağlanmayan öğrencilerin istedikleri anda bilgiye ulaşma imkânlarının kısıtlı olması, internete çok bağlananların ise interneti amaçları dışında kullanabilmeleri durumuyla açıklanabilir. Cevriye, Altuğ ve Ersöz (2011), evinde interneti daha sık kullananların, interneti amacı doğrultusunda kullandıklarında başarı seviyelerinin arttığını belirtmiştir.

Öneriler

BTT öğrenme alanında öğrenci başarısının ikna edici düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak bu alanda öğrenci başarısının daha da artması için öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden daha fazla faydalanmaları sağlanmalıdır. Bu doğrultuda okullarda ve sosyal bilgiler sınıflarında gerekli teknolojik alt yapılar oluşturulmalıdır.

Çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin BTT öğrenme alanı başarısının farklılaştığı görülmektedir. Birçok değişkenin okul dışı ortamlarda değiştirilmesinin zor olduğu düşünülürse, okul ortamında bu değişkenlerin etkisini en aza indirilebilmesi için (her öğrenciye eşit fırsatlar sağlamak, evlerinde bilgisayar ve internete ulaşamayan öğrencilere okullarda bu imkânı sunmak, ders materyallerinin bu değişkenlerin etkisini en aza indirebilecek şekilde oluşturulması, planlamanın bu duruma göre yapılması gibi) çeşitli önlemler alınabilir.

Çalışmada evlerinde bilgisayar veya tablet olan ve internet bağlantısı olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Çeşitli projelerle evlerinde bilgisayar veya tablet ve internet bağlantısı olmayan öğrencilere bu imkânlar sağlanarak onların akademik başarılarının artmalarına katkı sağlanabilir.

Çalışmada öğrencilerin; BTT öğrenme alanı başarı düzeyleri nicel olarak incelenmiştir. Farklı çalışmalarda bu değişkenler nitel olarak daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Ayrıca SBDÖP’te BTT öğrenme alanından farklı olarak altı öğrenme alanı daha bulunmaktadır. Bu öğrenme alanlarında ve farklı sınıf düzeylerinde benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- AKGÜN, İsmail Hakan (2015). “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına Yönelik Akademik Başarılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 770-782.
- AKMAL, Tariq, OAKS, Merrill M. ve BARKER, Ronald (2002). “The Status of Technology Education: A National Report on The State of The Profession”, *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(4), 6-25.
- ALTUNIŞIK, Remzi; COŞKUN, Recai, BAYRAKTAROĞLU, Serkan ve YILDIRIM, Engin (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya Kitapevi, Sakarya.
- ALVER, Birol (2005). “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 75-88.
- ATAY, Aysel Derya (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin ve Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi*, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aydın.
- BRITNER, Shari L. ve PAJARES, Frank (2001). “Self-Efficacy Beliefs, Motivation, Race, and Gender in Middle School Science”, *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7(4), 271-285.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ÇAKMAK, Ebru Kılıç, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.

Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bilim Teknoloji ve Toplum Öğren...

- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ÇAKMAK, Ebru Kılıç, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.
- CAN, Abdullah (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Pegem Akademi, Ankara.
- COŞKUN, Neriman ve SAMANCI, Osman (2012). "İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Sosyal Beceri Düzeyi ile Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Journal Of Educational and Instructional Studies in the World*, 2, 32-41.
- CRESWELL, John W. (2016). *Araştırma Deseni; Nicel, Nitel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (çev. edt. Selçuk Beşir Demir), Eğiten Kitap Yayınları, Ankara.
- ÇELİKCAN, Şengül (2010). *Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanının Aktif Öğrenme Yöntemleri İle İşlenmesinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ÇIRPAN, Fidan Küdür ve ÇINAR, Sezgi (2013). "Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinde Akran Desteği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi", *Clinical and Experimental Health Sciences*, 3(4), 191-199.
- DAUGHERTY, Michael K. (2005). "A Changing Role for Technology Teacher Education", *Journal of Industrial Teacher Education* 42(1), 41-58.
- DEMİRTAŞ, Zülfü (2010). "Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki", *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- EISENBERG, Nancy, FABES, Richard A., GUTHRIE, Ivanna K., MURPHY, Bridget C., MASZK Pat, HOLMGREN, Robin ve SUH, Karen (1996). "The Relations of Regulation and Emotionality to Problem Behavior in Elementary School Children", *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
- EROL, Hüseyin (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Demokratik Hayat Ünitelerinin Hedefleri ve Bu Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- EYMUR, Gülizar ve GEBAN, Ömer (2011). "Kimya Öğretmeni Adaylarının Motivasyon ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.
- FIRAT, Gülbin Ulular (1997). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Etmenler*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

- GARCIA, Teresa ve SHIRLEY, L. Yu (1993). "Women and Minorities in Science: Motivational and Cognitive Correlates of Achievement", Atlanta, American Educational Research Association. (Report No. Tm 020 004) Eric Document Reproduction Service No: Ed 359 235.
- GELBAL, Selahattin (2008). "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi" *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- GENCER, Cevriye, ALTUĞ, Mehtap ve ERSÖZ, Filiz (2011). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Hayatında Bilgisayarın Yeri", *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4(1), 19-27.
- GENÇAY, Ökkeş Alpaslan ve GENÇAY, Selçuk (2007). "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 241-253.
- GÜRBÜZ, Sait ve ŞAHİN, Faruk (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri; Felsefe-Yöntem- Analiz*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- GÜVENDİR, Meltem Acar (2014) «Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavında Öğrenci ve Okul Özelliklerinin Türkçe Başarısı ile İlişkisi.» *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 163-180.
- HARMA, Mehmet (2008) Ana-Baba Kontrol Davranışlarının ve Aile İçi Çatışmanın Ergenlerin Öz-Denetim Becerileri ve Uyumları Üzerindeki Etkileri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- HEAFNER, Tina (2004). "Using Technology to Motivate Students to Learn Social Studies", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- HICKS, David, LEE, John, BERSON, Michael, BOLICK, Cheryl ve DIEM, Richard (2014). "Guidelines For Using Technology to Prepare Social Studies Teachers" *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14(4), 433-450.
- İNCEBACAK, Belgin Bal ve TANGÜLÜ, Zafer (2015). "Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretmenim 'İyi Ki Var'", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(3), 52-66.
- JANSEN, Ellen PWA ve BRUINSMA, Marjon (2005). "Explaining Achievement in Higher Education", *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 235-252.
- KARASAR, Niyazi (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- KARSENTI, Thierry P. ve THIBERT, Gilles (1995). "What Type of Motivation Is Truly Related to School Achievement? A Look at 1428 High-School Students", (Report No. Sp. 036 448) San Francisco: American Educational Research Association, Eric Document Reproduction Service No: Ed 391 783.

- KAPIKIRAN, Şahin ve ÖZGÜNGÖR, Sevgi (2009). "Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyi ile İlişkileri", *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- KAYA, Barış (2008). "Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımı", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 89-205.
- KEITH, Timothy Z., KEITH, Patricia B., KIMBERLY, J. Quirk, SPERDUTO Jodi, SANTILLO, Stephanie ve KILLINGS Stacy (1998). "Longitudinal Effects of Parent Involvement on High School Grades: Similarities and Differences Across Gender and Ethnic Groups", *Journal of School Psychology*, 36(3), 335-362.
- KINCAL, Remzi Y. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- LAZAROS, Edward J., SPOTTS, Thomas H. ve VERDON, Jessica E. (2010). "Scientific Inquiry into Home Electronic Technology Usage", *Science Activities*, 47(3), 63-67.
- MCGILLIVRAY, D., MCPHERSON, G., JONES, J. ve MCCANDLISH, A. (2015). "Young People, Digital Media Making and Critical Digital Citizenship", *Leisure Studies*, 35(6), 724-738.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4. ve 5. Sınıflar)*, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6. ve 7. Sınıflar)*, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*, Ankara.
- NATIONAL Curriculum Standards For Social Studies (US) (2010). <https://www.socialstudies.org/standards/strands#8> (26.10.2018).
- OĞUR, Muhammet (2009). *Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumların İncelenmesi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- OLKUN, Sinan ve ALTUN, Arif (2003). «İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Deneyimleri İle Uzamsal Düşünme ve Geometri Başarıları Arasındaki İlişki», *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 86-91.
- ORUÇ, Şahin ve AKGÜN, İsmail Hakan (2010). «İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğrencilerinin Grafik Okuma Becerisini Kazanma Düzeyleri», *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 51-58.

- ÖZABACI, Nilüfer (2001). "Demografik Özellikler ile Okul Başarısızlığına Neden Olan Faktörler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 135-150.
- ÖZDER, Hasan ve MOTORCAN, Aktül (2013). "An Analysis of Teacher Candidates' Academic Motivation Levels with Respect to Several Variables", *British Journal of Arts and Social Sciences*, 15(1), 42-53.
- ÖZENSOY, Ahmet Utku (2015). "Sosyal Bilgiler Dersinde 'Bilim, Teknoloji ve Toplum' Öğrenme Alanıyla İlgili Öğretmen Görüşleri", *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 106-115.
- ÖZERBAŞ, Mehmet Arif ve KURALBAYEVA, Aliya (2018). "Türkiye ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi", *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- ÖZTÜRK, Mesude Canan (edt) (2013). *Dijital İletişim ve Yeni Medya*, Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.
- ÖZTÜRK, Mustafa (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Düzeyleri, T.C. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu.
- ÖZTÜRK, Filiz Zayimoğlu (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- PALA, Şenol Mail (2019). Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına İlişkin Akademik Başarı ve Becerilerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- RICHARDSON, John TE ve WOODLEY, Alan (2003). "Another Look at the Role of Age, Gender and Subject as Predictors of Academic Attainment in Higher Education", *Studies in Higher Education*, 28(4), 475-493.
- SABIN, Matthew A. (2002). Delivering Quality Technology Education Through Teacher-Written or Vendor-Written Technology Education Modules, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), University of Wisconsin-Stout, Menomonie.
- SAVAŞ, Ekrem, TAŞ, Selma ve DURU, Adem (2010). "Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- SHAH, Chandra ve BURKE, Gerald (1999). "An Undergraduate Student Flow Model: Australian Higher Education", *Higher Education*, 37(4), 359-375.

- ŞİMŞEK, Ünal ve YILDIRIM, Tahsin (2016). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşleri", *International Journal Of Human Sciences*, 13(1), 632-649.
- ŞUBAŞ, Rahime (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Denetimleri ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlerle İncelenmesi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- TAY, Bayram ve AKYÜREK TAY, Betül (2006). "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- TOPÇU, Seda (2018). "Çocuk ve Sanal Ortam", *Kocatepe Tıp Dergisi*, 19, 27-33.
- TURGUT, M. Fuat ve BAYKUL, Yaşar (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara.
- TÜRKEŞ, Mehmet Cem (2004). Ergenlerde Sapkın Davranışın Nedenleri Olarak Öz denetim ve Aile İçi Denetim Mekanizmalarının Analizi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa.
- YEŞİLTAS, Erkan ve KAYMAKCI, Selahattin (2014). "Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Teknoloji Boyutu", *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.
- YILMAZER, Ayşegül ve DEMİR, Selçuk Beşir (2014). "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine ve Sosyal Bilgiler Öğretmenine Karşı Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/2, 1705-1718.
- YURDUGÜL, Halil (2005). «Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması», *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 771-774.
- WHITWORTH Shelli A. and BERSON, Michael J. (2002). "Computer Technology in The Social Studies: An Examination of the Effectiveness Literature (1996-2001)", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 471-508.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN ETKİN VATANDAŞLIK DEĞERLERİ ÖLÇEĞİNİN (EVDÖ) GELİŞTİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hüseyin ÇALIŞKAN¹, Yusuf YILDIRIM²

* Bu çalışma, Doç. Dr. Hüseyin Çalışkan danışmanlığında hazırlanan “Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Etkin Vatandaşlık Değerlerine Etkisi” başlıklı doktora tezinin ölçek geliştirme kısmından hazırlanmıştır.

1 Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Öğretim Üyesi, caliskan06@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6849-1318.

2 Dr., Bursa İnegöl Erdem Beyazıt İmam Hatip Ortaokulu, yusufyildirimakademik@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0035-8443.

Geliş Tarihi: 27.05.2020 Kabul Tarihi: 01.10.2020

Öz: Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık değerlerinin düzeylerini belirlemek için alt ölçekleriyle birlikte etkin vatandaşlık değerleri ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle, 145 maddenin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. AFA için 829, DFA için 1223 ve test tekrar test için 92 olmak üzere toplam 2.144 ortaokul öğrencisiyle çalışma yürütülmüştür. EVDÖ, altı alt ölçek ve 82 madden oluşmaktadır. Alt ölçekler yardımseverlik değer ölçeği (“toplumsal” ve “evrensel”) dışında “bireysel”, “toplumsal” ve “evrensel” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. DFA sonuçları temel ölçüt olan model uyum indekslerini oldukça iyi düzeyde karşıladığı için oluşturulan yapının istatistiksel ve kuramsal noktadan da uygun olduğu düşünülmektedir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları adil olma .76, sorumluluk .80, yardımseverlik .79, sevgi .77, saygı .79, doğruluk-dürüstlük .74; ölçeğin tamamı için ise .95 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen 82 maddelik EVDÖ ve altı alt ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değerler eğitimi, etkin vatandaşlık değerleri ölçeği, etkin vatandaşlık, ölçek geliştirme.

DEVELOPING EFFECTIVE CITIZENSHIP VALUES SCALE (ECVS) FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract:

The aim of this study was to develop an effective citizenship values scale along with sub-scales to determine the effective citizenship values' levels of secondary school students. Firstly, an item pool of effective citizenship values composed of 145 items was formed. The study, a total of 2,144 secondary school students, EFA for 829, CFA for 1223 and test-retest for 92, were conducted. The ECVS, consists of six subscales and 82 items. Sub-scales consist of three factors: "individual", "social" and "universal" besides the helpfulness value scale ("social" and "universal"). Since the model fit indices obtained as a result of CFA meet the basic criteria at a very good level, the structure, that is created, is considered to be theoretically and statistically appropriate for all sub-scales and ECVS. As a result of the reliability analysis, the Cronbach Alpha reliability coefficients for sub-scales are being-fair .76, responsibility .80, helpfulness .79, love .77, respect .79, rightfulness / honesty .74; for the ECVS .95. In conclusion, it can be said that the 82-item ECVS and six sub-scales developed for secondary school students is a valid and reliable

Keywords: Value, value education, effective citizenship values scale, effective citizenship, scale development.

Giriş

İnsanların davranışlarını kontrol eden içsel ve dışsal faktörler bulunmaktadır. Bireylerin davranışını etkileyen iç güçlerden birisi değerler olarak kabul görmektedir. İnsan davranışlarını belirlemede kilit bir role sahip olan değerler bireylerin davranış biçimleriyle de doğrudan ilişkilidir (Kurtdeğir Fidan, 2009; Yıldırım, 2019). Bu bağlamda değerler insan davranışı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Değerler eğitiminin odak noktası toplumun "iyi insan-iyi vatandaş" yetiştirme gayesi olarak değerlendirilebilir (Hökelekli, 2011; Kasapoğlu, 2013; Taş,

2016; Sapsağlam, 2015; Yıldırım, 2019). Gerek değerler eğitimi olsun gerekse vatandaşlık eğitimi olsun ortak noktaları iyi insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Türk eğitim sisteminin hedefleri arasında öğrencileri “iyi insan” ve “iyi vatandaş” olarak yetiştirmelerini sağlayacak değer, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatmak yer almaktadır (MEB, 2017). İyi vatandaşın bir diğer şekli ise değerlere sahip olmasıdır. Bu değerlerin başında etkin vatandaşlık değerleri gelmektedir.

Literatürde vatandaşlık etkin, aktif, etkili vb. ifadelerle vasıflandırılmaktadır. Bu kavramların bazen birbiri yerine kullanıldığı da görülmektedir. Etkin kelimesi “hareketli, işleyen, çalışan, faal, aktif, dinamik” (TDK, 2005, 662) anlamlarında kullanılırken etkili kelimesi “etkisi olan, kuvvetli, tesirli, müessir, patetik” (TDK, 2005, 662) anlamında kullanılmaktadır. Aktif kelimesi “etkin, canlı, hareketli, çalışkan, faal” (TDK, 2005, 61) şeklinde tanımlanmaktadır. Türk vatandaşlık eğitimi literatürüne İngilizce literatürden geçen aktif vatandaşlık kavramı (active citizenship) etkin vatandaşlık veya çoğunlukla etkili vatandaşlık olarak kullanılmıştır.

Etkin vatandaşlık bir komşuya yardımcı olmak kadar basit, büyük bir yardım kampanyası düzenlemek kadar zor olabilir. Etkin vatandaşların yapmış olduğu her bir faaliyet içinde bir takım değerleri barındırmaktadır. Sanchez ve Stewart (2006, 20) “iyi” karakterin ve “doğru” değerlerin etkin vatandaşlığın ayrılmaz bileşenleri olduğunu bildirmişlerdir. Vatandaşlık eğitiminin bir yönünü, değerlerin eğitiminin oluşturduğu kabul edilmektedir (Yıldırım, 2019). Bundan dolayı iyi bir vatandaştan beklenenlerden birinin de bir takım değerlere sahip olması şeklinde belirtilebilir. Bu değerler genel olarak etkin vatandaşlık değerleri olarak ifade edilebilmektedir

Vatandaşlık değerleri olarak farklı değerler ifade edilmiş olsa da literatürde; adil olma (Kahne ve Westheimer, 2004; Tan, Naidu ve Jamila Osman, 2017), sorumluluk (Berkowitz ve Bier, 2005; Kahne ve Westheimer, 2004; Hoge, 2002; Mcgowan ve Godwin, 1986; Tan ve Tan, 2014; Okwilagwe ve Mubonyin, 2011; Wilkins, 1999), saygı (Berkowitz ve Bier, 2005; Hoge, 2002; Mcgowan ve Godwin, 1986; Tan, Naidu ve Jamila Osman, 2017; Tan ve Tan, 2014; Okwilagwe ve Mubonyin, 2011), sevgi (Hoge, 2002; Okwilagwe ve Mubonyin, 2011), yardımseverlik (Hoge, 2002; Okwilagwe ve Mubonyin, 2011), doğruluk dürüstlük (Berkowitz ve Bier, 2005; Hoge, 2002; Tan ve Tan, 2014; Okwilagwe ve Mubonyin, 2011) gibi değerler daha sık ifade edilmektedir.

Westheimer ve Kahne (2004) göre etkin vatandaşlık bir değer örgüsü içermektedir. Bu örgü içerisinde sevgi, saygı başta olmak üzere sorumluluk, adil olma, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk, dayanışma, çalışkanlık gibi değerler de yer almaktadır. Toplumların huzur içinde yaşayabilmesi için iyi insan-iyi vatandaşlara ihtiyacı vardır. İyi vatandaş ise etkin vatandaşlık değerlerine sıkı sıkıya bağlı bireyler olarak kabul edilmektedir. Dynneson ve Gross (1982, 229) göre iyi vatandaşlar devlet belgelerinde belirtilen değerlere ve ilkelere bağlı vatansöver ve sadık olan bireylerdir. Bu bireylerin yetişeceği yer ise başta ilk ve ortaokul olmak üzere eğitim kurumlarıdır. Bundan dolayı ortaokul, öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerinin benimseyip hayata aktarmalarında çok önemli bir dönem olarak ifade edilebilir. Çünkü bu dönemlerde çocuklar, değerler eğitimi ile ilgili etkinliklere gönüllü olarak katılmakla beraber değerleri benimseme eğilimindedirler (Çalışkan ve Sağlam, 2012; McGovan ve Godwin, 1986). Ayrıca vatandaşların tamamına yakını ortaokuldan sonraki eğitim dönemine örgün olarak devam edememektedirler. Bundan dolayı örgün eğitim aracılığıyla verilen etkin vatandaşlık değerlerini alma fırsatı bulamamaktadırlar.

Literatürde, değerlerle ilgili farklı çalışmalar bulunmaktadır (Bolat, 2016; Çalışkan, Yıldırım, Kılınc, 2019; Kan, 2010; Küçükşen ve Budak, 2017; Meydan, 2014; Turan ve Aktan, 2008; Yeşil ve Aydın, 2007; Yıldırım ve Akpınar, 2016; Yıldırım ve Çalışkan, 2018). Bu çalışmaların dışında farklı değerlere yönelik ölçek geliştirme çalışmaları da bulunmaktadır (Akbaşlı, Bolat, 2013; Çalışkan ve Sağlam, 2012; Sezgin, 2006; Selvi, 2006; Tunca, 2012). Sosyal bilgiler öğretim programında sıklıkla yer alan ve kök değerler olarak da belirtilen literatürde de etkin vatandaşlıkla ilişkilendirilen adil olma, doğruluk-dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik değerlerini bir arada doğrudan ölçen bir ölçeğe olmadığı anlaşılmıştır. Yine yapılan araştırma kapsamında doğrudan ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık değerlerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Tüm değerler gibi "etkin vatandaşlık" değerlerinin de benimsenme sürecinde ortaokul döneminin kritik ve önemli olduğu kabul edilmektedir. Bundan dolayı başta sosyal bilgiler öğretim programında belirtilen, kök değerler kapsamında ve alanyazında etkin vatandaşlık için ifade edilen değerlerin yer aldığı "etkin vatandaşlık değerleri ölçeğinin" geliştirilmesine ihtiyaç olduğuna karar verilmiştir. Bu çalışmanın yukarıda vurgulanan ve literatürdeki çalışmalardan gerek amaç gerekse içe-

rik açısından farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık değerlerini alt ölçekleriyle birlikte ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek şeklinde ifade edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel yöntemlerden birisi olan betimsel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Karasar (2005) tarama modelini, geçmişte veya günümüzdeki herhangi bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye çalışan bir araştırma yaklaşımı olarak ifade etmektedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma gruplarını, Bursa ili İnegöl ilçesi sınırları içerisinde bulunan devlet okullarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve test tekrar test süreçleri için üç farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü gruplara ait genel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Gruplarının Genel Özellikleri

	Grup	AFA Çalışma Grubu		DFA Çalışma Grubu		Test Tekrar Test Grubu	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Erkek	377	45.5	566	48.7	45	48.9
	Kız	452	54.5	597	51.3	47	51.1
Sınıf	5.sınıf	380	45.8	304	24.9	-	
	6.sınıf	113	13.6	355	29.0	-	
	7.sınıf	139	16.8	284	23.2	92	100
	8.sınıf	197	23.8	280	22.9	-	
Toplam		829	100	1223	100	92	100

AFA çalışma grubu sınıf düzeylerine göre beşinci (n=380), altıncı (n=113), yedinci (n=139), ve sekizinci sınıflardan (n=197); cinsiyete göre ise %54,5’i kız öğrenci (n=452), ve %45,5’i erkek öğrenci (n=377) olmak üzere toplam 829 öğrenciden oluşmaktadır. DFA çalışma grubu sınıf düzeylerine göre beşinci

(n=304), altıncı (n=355), yedinci (n=284) ve sekizinci sınıflardan (n=280); cinsiyete göre ise %48,7'si kız (n=566), %51,3'ü erkek (n=597) olmak üzere toplam 1223 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik çalışması, AFA ve DFA çalışmalarının yapılmadığı başka bir okulda öğrenim gören 42'si erkek 40'ı kız 92 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Literatürde örneklemin kaç kişiden oluşması konusunda farklı görüşler vardır. Gorsuch ve Venable (1983) ile Kline (1979) gibi araştırmacılar sağlıklı bir açımlayıcı faktör analizi yapılabilmesi için örneklem sayısının en az 100; Guilford (1954), Bryman ve Cramer (2002) en az 200; Cattell (1978) 250 olması gerektiğini belirtmişlerdir (Gorsuch ve Venable, 1983; Kline ve Cooper, 1984; MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999; Russell, 2002). Faktör analizinde yeterli örneklem büyüklükleri 300 katılımcı "iyi", 500 katılımcı "çok iyi" ve 1.000 veya daha fazla katılımcı ise "mükemmel" şeklinde ifade edilmiştir (MacCallum ve diğerleri, 1999; Reise, Waller ve Comrey, 2000). Russell (2002, 1623) ise madde başına 5 veya 10 katılımcıdan oluşan minimum miktarlar önermiştir.

AFA çalışma grubunda eksik kodlama yapan, ciddi bir şekilde doldurmayan katılımcılar çıkartıldığı zaman 829 kişi ile araştırma yürütülmüştür. AFA sürecinde EVDÖ'nün madde sayısı 145 olarak belirlenmiştir. Bu da madde başına yaklaşık 6 katılımcı denk geldiği hesaplanmaktadır. İstenen minimum rakamın üstündedir. Alt ölçeklerin madde sayısı ayrı ayrı dikkate alınarak incelendiğinde ise 10 katından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum AFA için istenen katılımcı sayısına ulaşıldığını göstermektedir. Benzer şekilde DFA ise yanlış ve eksik kodlamalar çıkartıldıktan sonra 1223 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. DFA madde sayısı (82 madde) ve katılımcı sayısı (1223) oranlandığında 10 katından çok fazla olduğu görülmektedir. Böylelikle Russell (2002) ve MacCallum ve diğerlerinin (1999) belirttiği en az 500 den fazla olma ya da on katı kadar olma kriterleri sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

İlk olarak etkin vatandaşlık, vatandaşlık özellikleri, vatandaşa bulunması gereken değerler, sosyal bilgiler öğretiminde bulunan değerlerle ilgili kuramsal bilgiler ve alanda yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Alan yazın araştırması sonucunda araştırmacı tarafından 98 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu havuz beş sosyal bilgiler öğretmenini ve biri

ölçeme değerlendirme/değerler eğitimi, diğeri vatandaşlık eğitimi, üçüncüsü de değerler eğitimi olmak üzere üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda çıkarılması istenen maddeler çıkarılmış eklenmesi istenilen maddeler eklemiş ve neticede yeni madde havuzundaki madde sayısı 145 olarak belirlenmiştir.

Madde havuzundaki 145 madde beş sosyal bilgiler öğretmenini, üç Türkçe öğretmenini, üç rehber öğretmenle birlikte ölçek geliştirme çalışmaları yapan sosyal bilgiler eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve değerler eğitimi alanında üç uzmana anlaşılabilirlik, öğrenci seviyesine uygunluk, dil bilgisi, alana uygunluk ve ifadelendirme açısından incelettirilmiştir. Gelen dönütlere göre maddelerde gerekli düzeltme işlemleri yapılmıştır. Bu işlemdeki amaç ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlanmak istenmesidir. Zira Balcı (2004) kapsam geçerliliğini, ölçeğin ölçülmek isteneni ölçebilme yeterliliğiyle ilgili uzman görüşü şeklinde açıklamaktadır. Ayrıca taslak etkin vatandaşlık değerleri ölçeğinin yapısı uzman görüşüne dayalı olarak altı alt ölçekten (adil olma, sorumluluk, sevgi, saygı, yardımseverlik, doğruluk dürüstlük değer ölçekleri şeklinde) oluşacak şekilde oluşturulmuştur. Daha sonra bu taslak ölçekler beşli Likert tipi (5 “Tamamen uygun”, 4 “Uygun”, 3 “Biraz uygun”, 2 “Uygun değil”, 1 “Hiç uygun değil”) bir dereceleme ölçeği olarak yapılandırılmıştır. Taslak ölçekler toplam 145 maddeden oluştuğu için ölçek üç bölüme ayrılarak farklı oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Uygulama neticesinde elde edilen veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

EVDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak için 829 ortaokul öğrencisine deneme maksatlı olarak uygulanmıştır. Uygulanan taslak ölçeğin örnekleminin büyüklük düzeyinin belirlenen analize uygunluğunun belirlenebilmesi için Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısına bakılmıştır. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılım durumunu tespit etmek amacıyla Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. EVDÖ'ye yönelik bir bütün olarak güvenilirlik çalışmaları yapılırken, AFA ve DFA çalışmalarına tabi tutulmamıştır. Kuramsal bilgiler dahilinde uzman görüşlerine göre belirlenen alt ölçeklere bütün olarak bu isimlendirme yapılmıştır.

AFA, ölçme aracında yer alan maddelerin kaç alt başlık altında toplanabileceğini ve bu maddeler arasında ne tür ilişkinin bulunduğunu belirlemek

amacıyla yapılmaktadır (Seçer, 2013). AFA uygulamasında aynı faktör grubunda toplanan maddelere, maddelerin içeriği ve literatür dikkate alınarak bir ad verilmeye çalışılır. Çok faktörlü desenlerde açıklanan toplam varyansın en az %41'in üzerinde olması beklenmektedir (Kline, 1994). Alt ölçeklerin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için temel bileşenler analizinden "Direct Oblimin" döndürme tekniği kullanılmıştır. Alt ölçeklere ilişkin analizlerde faktör yüklerinin en az .30 (Büyüköztürk, 2006) olması gerektiğine karar verilmiştir.

DFA, kuramsal bir temel çerçevesinde oluşturulan, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanabilirliğinin sınıandığı bir analizdir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). DFA, hipotezlenmiş faktör yapısının gözlemlenen verilere ne kadar iyi uyduğunu değerlendirmek için tasarlanmıştır (Russell, 2002). DFA çalışmaları bağlamında alt ölçeklerin her biri için ayrı ayrı başta Ki-kare uyum testi olmak üzere, fazlalık uyum indeksi (IFI), normalleştirilmiş uyum indeksi (NFI), iyilik uyum indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), görel uyum indeksi (RFI), ortalama hataların karekökü (RMR) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) incelenmiştir. Bu indekslerinde literatür dikkate alınarak (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Gerbing ve Anderson, 1993; Tabachnick ve Fidel, 2001) yaygın olarak kullanılan RMR ve RMSEA <.05; NFI, IFI, RFI, CFI ve GFI>.90 ölçütleri dikkate alınmıştır.

EVDÖ'nün ve her bir alt ölçeğin güvenilirlik belirleyebilmek için iki yarı testi (Spearman Brown), iç tutarlılık (Alfa) ve farklı bir veri setiyle test-tekerrar test güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Özellikle de iki yarı testi ve iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hem AFA hem de DFA sürecinde incelenmiştir. Madde analizi yapmak amacıyla düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu bakılmıştır. Ayrıca alt %27 ile üst %27'lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Tüm bu analizlerin yapılmadan önce veri setlerinin normalliğine ilişkin gerekli işlemler yapılmıştır. Can'a (2013) göre araştırmalarda yapılan istatistiksel işlemlerin, parametrik olması, araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellebilirliği açısından gereklidir. İlk önce AFA ve DFA için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi yapılarak normallik değerleri hesaplanmıştır. Ama normallik değerinin anlamlı çıktığı görülmüştür. Bu durum örneklemin büyüklüğü ile açıklanabilmektedir. Daha sonra normallik varsayımının belirle-

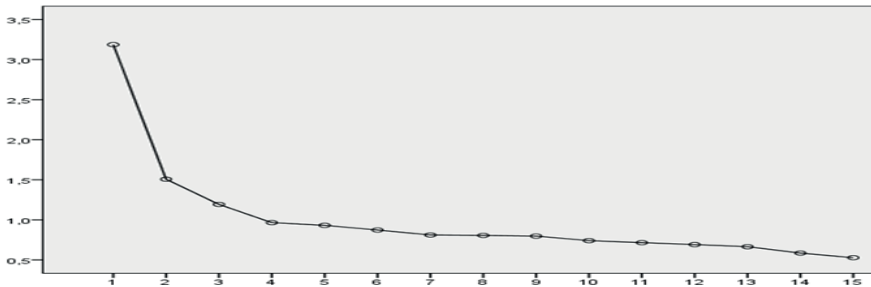
mede diğer bir ölçüt olarak basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Çünkü çarpıklık basıklık değerleri, histogram, Q-Q grafiği, incelendiğinde ideal bir normal dağılım gösterdiği düşünülen; ancak Kolmogorov-Smirnov testinde anlamlı çıkan veri setleriyle karşılaşılabilmektedir (Akbulut, 2010). Aritmetik ortalama, mod ve medyan ilişkisi, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değer alması, basıklık ve çarpıklık değerlerini hata varyanslarına bölünmesi ile -1.96 ile +1.96 arasında değer alması, histogram, Q-Q grafiği, eğiliminden arındırılmış Q-Q grafiği ve kutu grafiği incelendiğinde normallik şartını karşıladığı belirlenmiştir. Buna göre AFA ve DFA verilerinin normal dağılım gösterdiği sonucuna elde edilmiştir.

Bulgular

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Ölçeklerin geçerliğine ilişkin ilk olarak AFA yapılmıştır. Daha sonra AFA ile oluşturulan yapılar ise DFA tabii tutularak doğrulanmaya çalışılmıştır. Alt ölçeklere ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Adil olma değer ölçeği: İlk olarak yapı geçerliğine uygunluğunu belirlemek amacıyla iç tutarlılıklarına bakılmıştır. Madde-toplam korelasyonu düşük çıkan 3 madde 26 maddelik ölçekten çıkarılmıştır. 23 maddelik ölçeğe Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .81; Barlett Küresellik testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= 1402.163; p<.01$). KMO testinin .60 ve üzeri, Barlett Küresellik testi sonucunun ise istatistiksel olarak anlamlı olmalıdır (Jeong, 2004). Yapılan analizler neticesinde saptanan değerler iyi düzeyde olduğuna karar verilince faktör analizi yapılmıştır.



Şekil 1. Adil olma değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği

Hiçbir faktörde yer almayan maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Maddeler ölçekten çıkartıldıktan sonra geliştirilen yapının üç faktörlü olduğuna öz-değerler ve grafikler doğrultusunda karar verilmiştir. Kalan 15 madde üç faktörlü yapıya ilişkin maddelere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

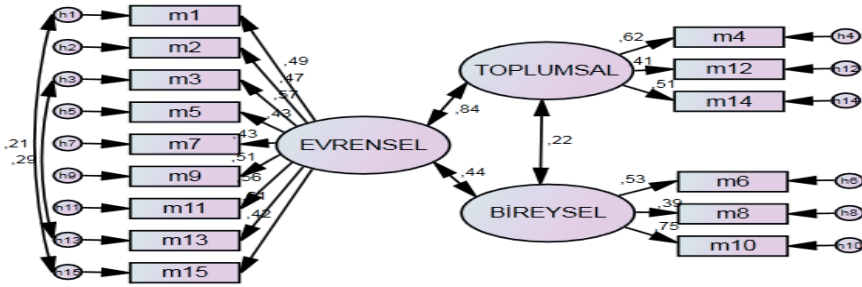
Tablo 2. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Bulgular

	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Madde Toplam Kolerasyonu	Alt-Üst (%27)
Madde 9	.39	.65			.42	10.13*
Madde 13	.40	.62			.60	19.22*
Madde 3	.45	.61			.53	19.03*
Madde 11	.32	.53			.43	10.29*
Madde 5	.30	.52			.38	11.37*
Madde 15	.29	.52			.36	16.65*
Madde 2	.27	.47			.36	15.12*
Madde 7	.25	.38			.38	8.49*
Madde 1	.25	.33			.42	12.21*
Madde 6	.64		.80		.26	15.23*
Madde 1	.56		.72		.32	16.81*
Madde 8	.34		.57		.26	10.82*
Madde 14	.54			.75	.29	7.23*
Madde 4	.48			.62	.40	9.65*
Madde 12	.42			.60	.34	11.67*
Özdeğerler		3.18	1.50	1.19	Toplam	
Varyanslar		21.25	10.05	7.95	39.25	

* $p > .05$

Tablo 2 incelendiğinde her bir boyuta ilişkin faktör yüklerinin .30 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Açıklanan toplam %39.25'lik varyansın %21.25'i birinci, %10.05'i ikinci ve 7.95'i üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Faktörler altında yer alan maddeler; literatüre, içeriğe ve kuramsal yapıya uygun bir şekilde birinci faktör "*evrensel boyut*", ikinci faktör "*toplumsal*

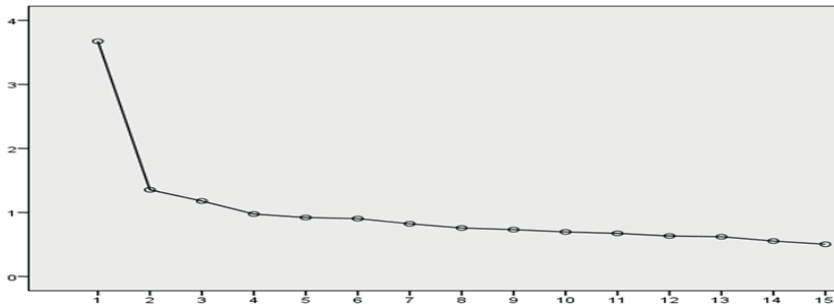
boyut” ve üçüncü faktör ise *“bireysel boyut”* olarak adlandırılmıştır. 15 maddelik üç boyuttan oluşan ölçeğin 12 maddesi olumlu 3 maddesi ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Yapılan DFA’ya ilişkin sonuçlar Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Adil olma değer ölçeğine ait path diyagramı

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan DFA’dan elde edilen veriler incelenmiştir. Ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=178.70$, $sd=85$, $p=.000$). Uyum indeksi değerleri ise $NFI=.90$, $IFI=.95$, $CFI=.95$, $GFI=.97$, $AGFI=.95$, $TLI=.94$, $RMSEA=.039$ ve $SRMR=.04$ olarak bulunmuştur. Uyum indeksi değerlerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Sorumluluk değer ölçeği: 20 maddeden oluşan ölçeğe KMO ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .86; Barlett Küresellik testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=1801.73$; $p<.01$). Pilot uygulamada bulunan 20 maddelik sorumluluk değer ölçeği’nin yapı geçerliliği için AFA yapılmıştır.



Şekil 3. Sorumluluk değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği

Hiçbir faktörde yer almayan maddeler ölçekten teker teker çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra ölçeğin yapısı üç faktörlü olduğuna gerek öz-değerler gerekse de grafikler doğrultusunda karar verilmiştir. Kalan 15 maddelik üç faktörlü yapıya ilişkin maddelere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

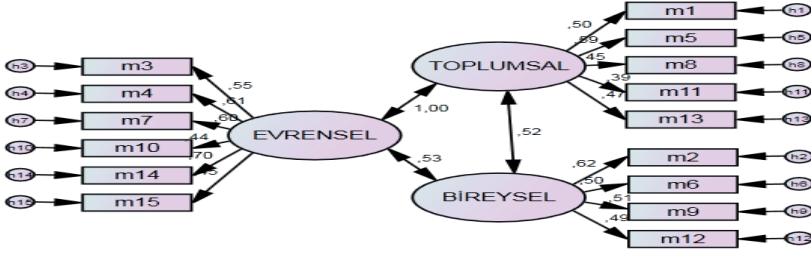
Tablo 3. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Bulgular

	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Madde Toplam Kolerasyonu	Alt-Üst (%27)
Madde 3	.45	.77			.45	16.60*
Madde 14	.48	.75			.56	19.34*
Madde 15	.39	.64			.40	12.35*
Madde 7	.49	.64			.51	16.90*
Madde 10	.32	.52			.39	11.57*
Madde 4	.42	.50			.53	17.63*
Madde 8	.50		.78		.38	12.50*
Madde 11	.32		.63		.31	8.96*
Madde 13	.39		.61		.41	11.29
Madde 5	.51		.53		.50	16.47*
Madde 1	.37		.45		.47	13.07*
Madde 6	.45			.69	.33	11.05*
Madde 9	.43			.67	.40	15.10*
Madde 12	.36			.63	.32	11.89*
Madde 2	.32			.44	.41	13.91*
Özdeğerler		3.67	1.35	1.18	Toplam	
Varyanslar		24.50	9.02	7.86	41.38	

* $p > .05$

Tablo 3’de her bir boyuta ilişkin faktör yüklerinin .44 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. Açıklanan toplam %41.38’lik varyansın %24.50’i birinci, %9.02’si ikinci ve %7.86’sı üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Faktörler altında yer alan maddeler; başta literatür olmak üzere içeriğe ve kuramsal yapıya uygun şekilde birinci faktör “*bireysel boyut*”, ikinci faktör “*toplumsal boyut*” ve üçüncü faktör ise “*evrensel boyut*” olarak adlandırılmıştır. 15 mad-

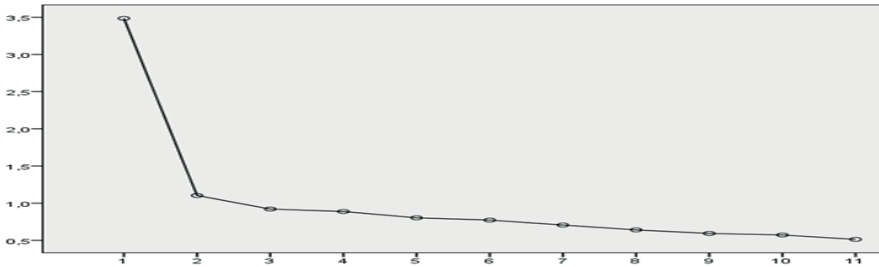
delik üç boyuttan oluşan ölçeğin 11 maddesi olumlu; 4 maddesi ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Yapının doğruluğunun test edilmesi için DFA yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4. Sorumluluk değer ölçeğine ait path diyagramı

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan DFA’dan elde edilen veriler incelenmiştir. Ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=151.28$, $sd=87$, $p=.00$). Uyum indeksi değerleri ise $IFI=.96$, $NFI=.92$, $CFI=.96$, $TLI=.96$, $GFI=.97$, $AGFI=.96$ $RMSEA=.04$ ve $SRMR=.04$ olarak bulunmuştur.

Yardımsızlık değer ölçeği: Ölçeğin yapı geçerliliğine uygunluğunu belirlemek için öncelikli olarak iç tutarlılıklarına bakılmıştır. Analiz sonucunda madde-toplam korelasyonu düşük çıkan 4 madde 27 maddelik ölçekten çıkarılmıştır. 23 maddelik ölçeğe KMO ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .88; Barlett Küresellik testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=1580.39$; $p<.01$). Elde edilen değerler iyi düzeyde olduğuna karar verilince faktör analizi yapılmıştır.



Şekil 5. Yardımsızlık değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği

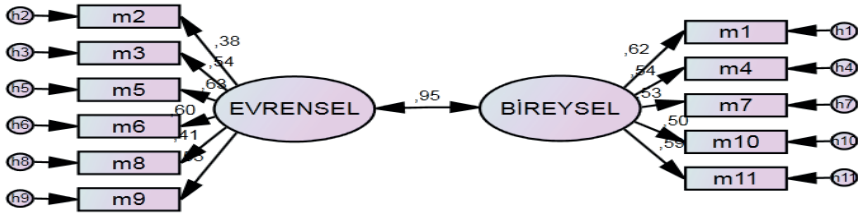
Faktörlerde yer almayan maddeler teker teker ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra ölçeğin yapısının iki faktörlü olduğuna öz-değerler ve grafikler dikkate alınarak karar verilmiştir. Kalan 11 madde iki faktörlü yapıya ilişkin maddelere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Bulgular

	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Madde Toplam Kolerasyonu	Alt-Üst (%27)
Madde 5	.66	.72		.54	12.02*
Madde 8	.58	.66		.36	9.51*
Madde 3	.50	.64		.44	11.40*
Madde 6	.69	.63		.50	13.01*
Madde 11	.69	.48		.47	14.25*
Madde 2	.36	.46		.33	8.06*
Madde 9	.51	.41		.49	13.99*
Madde 4	.48		-.85	.47	11.00*
Madde 10	.59		-.66	.40	12.13*
Madde 7	.60		-.62	.45	11.62*
Madde 1	.50		-.46	.57	15.33*
Özdeğerler		3.55	1.09	Toplam	
Varyanslar		32.32	9.94	42.27	

* p>.05

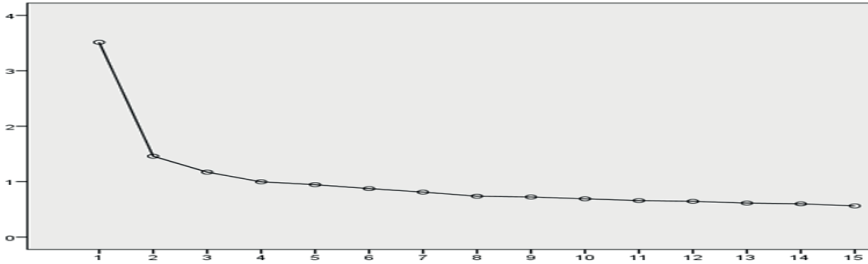
Tablo 4’de her bir boyuta ilişkin faktör yüklerinin 41 ile 85 arasında değiştiği görülmektedir. Açıklanan toplam %42.27’lik varyansın %32.32’si birinci, %9.94’ü ikinci faktör tarafından açıklanmaktadır. Faktörler altında yer alan maddeler; başta literatür olmak üzere, içeriğe ve kuramsal yapıya uygun olarak birinci faktör “*toplumsal boyut*”, ikinci faktör “*evrensel boyut*” şeklinde adlandırılmıştır. 11 maddelik iki boyuttan oluşan ölçeğin tüm maddeleri olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Oluşturulan yapının doğruluğunun test edilmesi amacıyla DFA yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Şekil 6’de verilmiştir.



Şekil 6. Yardımseverlik değer ölçeğine ait path diyagramı

Ölçeğin yapı geçerliği belirlemek amacıyla yapılan DFA verileri incelenmiş ve Ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=90.40$, $sd=43$, $p=.00$). Uyum indeksi değerleri ise IFI=.96, NFI=.93, CFI=.96, TLI=.95, GFI=.97, AGFI=.96 RMSEA=.04 ve SRMR=.03 olarak tespit edilmiştir. Uyum indeksi değerlerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Sevgi değer ölçeği: 27 maddelik taslak ölçeğe KMO ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .84; Barlett Küresellik testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= 1664.64$; $p<.01$). Elde edilen KMO ve Barlett Küresellik testi değerleri iyi düzeyde olduğuna karar verilince faktör analizi yapılmıştır.



Şekil 7. Sevgi değer ölçeği yamaç-birikinti grafiği

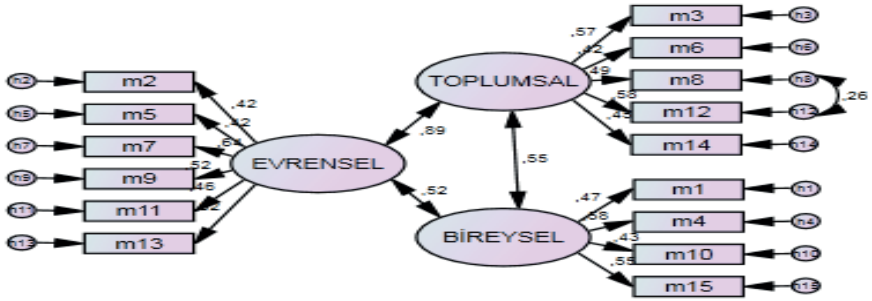
Faktörlerde yer almayan maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılarak analizler tekrardan yapılmıştır. Ölçekten çıkartılan maddelerden sonra ölçeğin yapısı üç faktörlü olduğuna gerek öz-değerler gerekse de grafikler doğrultusunda karar verilmiştir. Kalan 15 madde üç faktörlü yapıya ilişkin maddelere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Bulgular

	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Madde Toplam Kolerasyonu	Alt-Üst (%27)
Madde 9	.52	.64			.46	14.18*
Madde 2	.51	.60			.37	12.20*
Madde 13	.45	.57			.40	12.29*
Madde 11	.45	.57			.37	11.10*
Madde 7	.54	.54			.51	17.80*
Madde 5	.48	.51			.33	12.14*
Madde 15	.64		.76		.30	12.79*
Madde 4	.57		.71		.30	8.18*
Madde 1	.51		.64		.31	10.98*
Madde 10	.49		.48		.37	10.55*
Madde 6	.62			.79	.28	9.04*
Madde 12	.56			.63	.47	17.36*
Madde 3	.58			.55	.45	13.94*
Madde 8	.46			.53	.42	12.08*
Madde 14	.52			.41	.37	11.28*
Özdeğerler		3.51	1.45	1.17	Toplam	
Varyanslar		23.42	9.72	7.81	40.96	

* p>.05

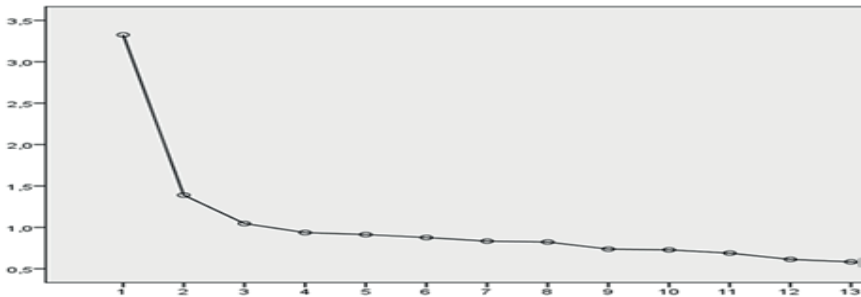
Tablo 5’de her bir boyuta ilişkin faktör yüklerinin 41 ile 79 arasında değiştiği görülmektedir. Açıklanan toplam %40.96’lık varyansın %23.42’si birinci, %9.72’si ikinci ve 7.81’i üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Faktörler altındaki maddeler; başta literatür olmak üzere, içeriğe ve kuramsal yapıya uygun olarak birinci faktör “toplumsal boyut”, ikinci faktör “bireysel boyut” ve üçüncü faktör ise “evrensel boyut” şeklinde adlandırılmıştır. 15 maddelik ölçeğin 11 maddesi olumlu; 4 maddesi ise olumsuz ifade edilmektedir. Yapılan DFA’ya ilişkin sonuçlar Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Sevgi değer ölçeğine ait path diyagramı

Şekil 8 incelendiğinde yapılan DFA'ya göre toplumsal alt boyutun h8-h12 hata kovaryansları arasında ilişki bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan DFA incelenmiştir. Buna göre Ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=286.85$, $sd=86$, $p=.00$). Uyum indeksi değerleri ise, IFI=.93, NFI=.90, TLI=.92, GFI=.97, CFI=.93, AGFI=.96 SRMR=.04 ve RMSEA=.04 olarak bulunmuştur.

Saygı değer ölçeği: 24 maddelik taslak ölçeğe KMO ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .83; Barlett Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2= 1458.65$; $p<.01$). Elde edilen KMO ve Barlett Küresellik testi değerleri iyi düzeyde olduğuna karar verilince faktör analizi yapılmıştır.



Şekil 9. Saygı değer ölçeği yamaç-birikinti grafiğine

Hiçbir faktörde yer almayan maddeler sırasıyla ölçekten çıkartılarak analizler tekrarlanmıştır. Ölçekten çıkartma işlemleri tamamlandıktan sonra ölçeğin yapısının üç faktörlü olduğuna öz-değerler ve grafiklere bakılarak karar verilmiştir. Kalan 13 maddelik üç faktörlü yapıya ilişkin maddelere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

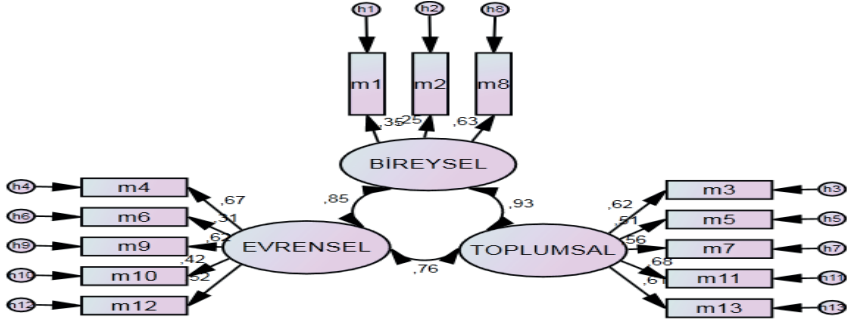
Tablo 6. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Bulgular

	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Madde Toplam Kolerasyonu	Alt-Üst (%27)
Madde 13	.50	.69			.42	17.04*
Madde 7	.45	.66			.32	15.70*
Madde 5	.36	.63			.56	15.60*
Madde 3	.37	.53			.28	16.64*
Madde 11	.34	.52			.33	16.68*
Madde 10	.38		.64		.48	11.99*
Madde 6	.42		.60	-.35	.42	10.08*
Madde 9	.38		.53		.53	15.76*
Madde 4	.50		.50		.50	19.17*
Madde 12	.32		.49		.52	14.46*
Madde 2	.63			.81	.50	13.09*
Madde 8	.40			.51	.46	18.71*
Madde 1	.34			.43	.33	10.46*
	Özdeğerler	3.32	1.18	1.04	Toplam	
	Varyanslar	23.75	9.92	7.47	41.15	

* $p > .05$

Tablo 6 incelendiğinde her bir boyuta ilişkin faktör yüklerinin .43 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. Açıklanan toplam %41.15'lik varyansın %23.75'i birinci, %9.92'si ikinci ve 7.47'si üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Faktörler altında yer alan maddeler; başta literatüre olmak üzere, içeriğe ve kuramsal yapıya uygun olarak birinci faktör "*toplumsal boyut*", ikinci faktör "*evrensel boyut*" ve üçüncü faktör ise "*bireysel boyut*" şeklinde adlandırılmıştır. 13 maddelik üç boyuttan oluşan ölçeğin 12 maddesi olumlu; 1 maddesi ise olumsuz ifade oluşmaktadır. Oluşturulan bu yapının doğrulu-

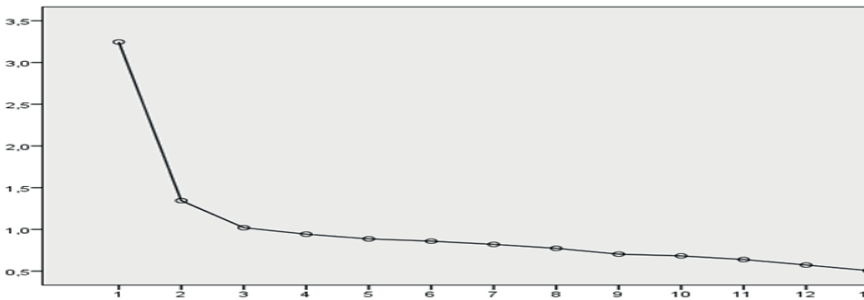
ğunu test etmek amacıyla DFA yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Saygı değer ölçeğine ait path diyagramı

Yapılan DFA'dan elde edilen Ki-kare değerinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2=221.35$, $sd=62$, $p=.00$). Uyum indeksi değerleri ise $IFI=.95$, $NFI=.93$, $TLI=.93$, $GFI=.97$, $CFI=.95$, $AGFI=.96$ ve $SRMR=.029$ ve $RMSEA=.046$ olarak bulunmuştur. Değerler dikkate alındığında geliştirilen modelin iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır.

Doğruluk-dürüstlük değer ölçeği: 24 maddelik taslak ölçeğe KMO ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .82; Barlett Küresellik testi sonucunun da anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2= 1604.30$; $p<.01$). Elde edilen KMO ve Barlett Küresellik testi değerlerinin iyi düzeyde olmasından dolayı faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir.



Şekil 11. Doğruluk-dürüstlük değer ölçeği yamaç-birikinti grafiğine

Ölçekte hiçbir faktörde yer almayan maddeler teker teker ölçekten çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Ölçekten madde çıkartma işlemi bittikten sonra öz-değerler ve grafiklere bakarak ölçeğin yapısının üç faktörlü olduğuna karar verilmiştir. Kalan 13 madde üç faktörlü yapıya ilişkin maddelere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

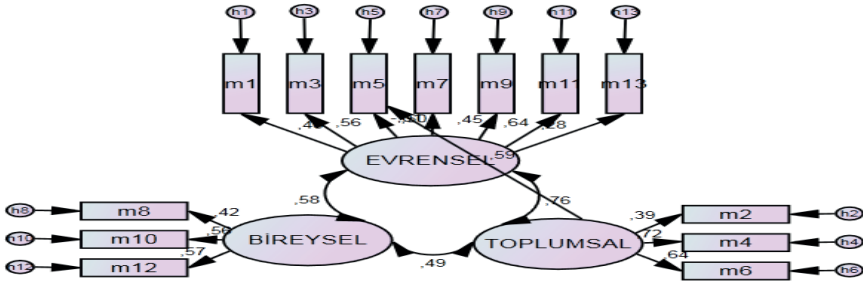
Tablo 7. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Bulgular

	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Madde Toplam Kolerasyonu	Alt-Üst (%27)
Madde 9	.39	.66			.38	9.85*
Madde 11	.43	.62			.47	15.05*
Madde 7	.33	.61			.37	9.65*
Madde 5	.35	.57			.45	14.86*
Madde 3	.36	.49			.44	15.27*
Madde 13	.25	.47			.22	9.09*
Madde 1	.23	.43			.28	8.95*
Madde 12	.55		.73		.34	12.28*
Madde 10	.54		.73		.35	12.01*
Madde 8	.51		.72		.29	9.84*
Madde 6	.71			-.89	.47	15.58*
Madde 4	.57			-.62	.52	15.56*
Madde 2	.36			-.50	.34	14.86*
	Özdeğerler	3.25	1.35	1.02	Toplam	
	Varyanslar	24.97	10.35	7.35	43.17	

* p>.05

Tablo 7 incelendiğinde her bir boyuta ilişkin faktör yüklerinin .43 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir. Açıklanan toplam %43.17'lik varyansın %24.97'si birinci, %10.35'i ikinci ve 7.85'i üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Faktörler altında yer alan maddeler; başta literatür olmak üzere, içeriğe ve kuramsal yapıya uygun olarak birinci faktör "*evrensel boyut*", ikinci faktör "*bireysel boyut*" ve üçüncü faktör ise "*toplumsal boyut*" olarak adlandırılmıştır. 13 maddelik üç boyuttan oluşan ölçeğin 10 maddesi olumlu; 3 maddesi

ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Oluşturulan bu yapının doğruluğunu test etmek amacıyla DFA yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Doğruluk-dürüstlük değer ölçeğine ait path diyagramı

Şekil 12 incelendiğinde yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre evrensel alt boyuta ait bir madde olan m5’in hata kovaryansı ile toplumsal boyut arasında ilişkisi olduğu görülmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan DFA verileri incelenmiştir. Ki-kare değerinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2=117,78$, $sd=61$, $p=.00$). Uyum indeksi değerleri ise $IFI=.95$, $NFI=.91$, $TLI=.94$, $GFI=.97$, $CFI=.95$, $AGFI=.96$, $SRMR=.04$ ve $RMSEA=.04$ olarak bulunmuştur. Değerler incelendiğinde geliştirilen modelin iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır.

Alt Ölçeklerin Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Her bir alt ölçeğin iç tutarlılıklarını belirlemek için test yarılama yöntemi ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarına hem AFA hem de DFA için kullanılan veri setleri üzerinden bakılmıştır. Ayrıca ölçeklerin kararlılığına ilişkin test-tekrar yöntemi katsayıları hesaplanmıştır, Ölçeklere ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Değer Alt Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayı Bulguları

Değer Alt Ölçekleri	İki Yarı Test Güvenirlik Katsayısı		Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı		Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı
	AFA	DFA	AFA	DFA	
Adil Olma	.62	.78	.71	.76	.74
Sorumluluk	.70	.77	.74	.80	.80
Yardımseverlik	.71	.78	.77	.79	.79
Sevgi	.67	.75	.75	.77	.77
Saygı	.69	.78	.72	.79	.73
Doğruluk-Dürüstlük	.68	.65	.73	.74	.67

Tablo 8 incelendiğinde alt ölçeklerin güvenilirliklerine ilişkin ayrıntılı sonuçlar görülmektedir. Buna göre Cronbach Alpha güvenirlilik değerleri 71 ile 80; İki Yarı Testi güvenirlilik değeri 62 ile 78; Test-Tekrar Test güvenirlilik katsayısı ise 67 ile 80 arasında değişmektedir. Güvenirlilik katsayıları genellikle 0 ile 1 arasında bir değer alır ve kabul edilebilir bir güvenirlilik için güvenirlilik katsayısı değerinin .70 üzerinde olması istenir (Büyüköztürk, 2006). Tablodaki tüm bu güvenirlilik katsayı değerlerine göre her bir alt ölçeğin güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

Etkin vatandaşlık değerleri ölçeği (EVDÖ): Geliştirilen ölçeğin yapısında yer alan değerler literatür incelenerek belirlenen kriterler ve uzman görüşlerine dayalı olarak sevgi, saygı, sorumluluk, doğruluk-dürüstlük, adil olma, yardımseverlik şeklinde belirlenmiştir. Bu değerler belirlenirken özellikle 2005 ve 2018 sosyal bilgiler programı dikkate alınmıştır. Etkin vatandaşlık değerleri olarak belirlenen değerlerin her birisi alt ölçek olarak geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına tabi tutulmuş ve her birisinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konulmuştur. Bu alt ölçeklerin bütünü ise “etkin vatandaşlık değerleri ölçeği” olarak isimlendirilmiştir.

EVDÖ'nün yapısı oluşturulurken AFA yapılmamıştır. AFA, gözlenen değişkenler aracılığıyla gizil yapının tanımlanmasını sağlayan bir istatistiksel tekniktir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Yapılan araştırmada ölçeğin yapısı uzman görüşü, literatür desteği ve Millî Eğitim Bakanlığının yayınladı-

ğı kök değerler ile sosyal bilgiler öğretim programı kapsamındaki vatandaşlığa yönelik değerlere göre belirlendiği için AFA çalışması yapılmamıştır. Bu ölçeği oluşturan yapı alt ölçeklerden oluştuğu için sadece yapının güvenilirlikle ilgili çalışmaları yapılmıştır.

Tablo 9. EVDÖ'ye İlişkin Güvenirlik Katsayı Bulguları

Güvenirlik Analizleri	Güvenirlik Katsayıları
AFA Veri Seti Cronbach Alpha	.95
DFA Veri Seti Cronbach Alpha	.94
AFA Veri Seti İki Yarı Test	.89
DFA Veri Seti İki Yarı Test	.86
Test Tekrar Test	.84

EVDÖ'ye yönelik hem AFA hem de DFA için kullanılan veri setleri üzerinden güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik hesaplamalarına iç tutarlılık katsayısı (Alpha) AFA veri setinde .95 ve DFA veri setinde ise .94 olarak bulunmuştur. Yine EVDÖ Spearman Brown iki yarı test korelasyonu katsayısı AFA veri setinde .85, DFA için toplanan veri setinde .86 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca geliştirilen ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısını belirleyebilmek amacıyla 30 gün arayla 92 katılımcıya iki defa uygulanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği için katılımcıların toplam puanları arasındaki korelasyon .84 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 9'da madde-toplam korelasyonları ve 27'lik alt ve üst grupların madde ortalama puan sonuçları incelenmiştir. Ölçekteki maddelerin, madde-toplam test korelasyonlarının .26 ile .61 arasında bir değer aldığı belirlenmiştir. Yine EVDÖ'yü oluşturan 82 maddenin, madde ayırt edicilik özelliklerini saptayabilmek için 1223 katılımcının ölçekten aldıkları toplam puanlar azdan çoğa doğru sıralanmıştır. %27'lik üst ve alt gruplardaki öğrencilerin toplam puan ortalamaları t-testi yapılarak ölçekteki tüm maddeler için ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Üst ve alt gruplarda yer alan öğrencilerin toplam puan ortalamaları %27'lik üst-alt grupların puanlarındaki farklara yönelik t (sd=512) değerlerinin 8.06 ile 19.34 arasında farklılaştığı saptanmıştır. Üstelik ölçekteki her bir maddenin p <.01 düzeyinde anlamlılık gösterdiği saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık değerleri düzeyini belirlemek için alt ölçekleri ile birlikte etkin vatandaşlık değerleri ölçeği geliştirilerek ölçeğe ait psikometrik özellikler incelenmiştir. İlk olarak başta literatür olmak üzere uzman görüşlerinden de faydalanılarak 145 maddeden oluşan, beşli Likert tipi taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Geliştirilen taslak ölçek kapsam ve görünüş geçerliği için uzmanlar görüşüne sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri ve onlardan gelen dönütlere göre taslak ölçeğe son şekli verilmiştir. Bundan sonra ise ölçeğin geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

İlk olarak EVDÖ'nün alt ölçeklerine AFA yapılmıştır. Alt ölçeklere yönelik yapılan AFA sonucuna göre her bir alt ölçeğin toplam varyansının %40'ın üzerini açıkladığı görülmüştür. Büyüköztürk'e (2006) göre çok faktörlü yapıların açıklanan varyans oranının %40'ın üzerinde olması, ölçeğin yapı geçerliğini iyi düzeyde sağlandığının ve ilgili yapının iyi bir şekilde ölçüldüğünün kanıtı olarak yorumlanabilir. Alt ölçeklerden adil olma değer ölçeği, sorumluluk değer ölçeği, sevgi değer ölçeği, saygı değer ölçeği ve doğruluk-dürüstlük değer ölçeği "bireysel", "toplumsal" ve "evrensel" olmak üzere için üç alt faktörden oluşurken yardımseverlik değer ölçeği ise "toplumsal" ve "evrensel" olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. AFA sonucunda oluşturulan yapının doğruluğunu test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda geliştirilen model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca elde edilen tüm sonuçların temel ölçütleri oldukça iyi düzeyde karşıladığı saptanmıştır. Böylece geliştirilen ölçeğe ait yapının kuramsal ve istatistiksel bakımdan uygunluğu DFA aracılığıyla doğrulanmıştır.

EVDÖ ve alt ölçekler için iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlikleri Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, katılımcıların ölçekten aldıkları puanlarının tutarlılığına ilişkin güvenilirlik Spearman Brown iki yarı güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirlemek amacıyla test-tekrar test güvenilirlik katsayısı farklı bir çalışma grubu ile hesaplanarak incelenmiştir. EVDÖ ve alt ölçekleri için Spearman Brown, Cronbach Alpha ve test tekrar test güvenilirliği, güvenilirlik için temel ölçüt olan .70'i yeterli düzeyde karşıladığı bulunmuştur. Kalaycı'ya (2014) güvenilirlik değeri .60 ile .80 arasında olması ölçeğin "oldukça güvenilir" olarak ifade edilebilir. Benzer şekilde Tuğut ve Gölbaşı (2010) Cronbach α katsayısı .60-.79 arası "ol-

dukça güvenilir”, .80-1.00 arası ise “yüksek derecede güvenilir” olarak ifade etmektedir. Literatürde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70’in altına düşmemesi gerektiği de ifade edilmektedir (Demirci ve Ekşi, 2015; Lam, Ariffin ve Ahmad, 2011; Nunnally, 1994). Buna göre EVDÖ ve alt ölçekleri Spearman-Brown, Cronbach α ve test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğuna kanaat getirilmiştir. Ayrıca Likert tipi ölçeklerin güvenilirliğinin incelenmesinde Cronbach α tekniğinin kullanılması ölçme aracı içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının bir ölçütü olarak kabul edilmektedir (Özgül, 1999, Tuğut ve Gölbaşı, 2010). Buna göre maddelerin iç tutarlılık özelliğinin de yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin geneline ve alt ölçeklere yönelik olarak madde-toplam puan korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğin geneli ve alt ölçeklere ilişkin madde-toplam korelasyonun yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Madde korelasyonu, maddelerin benzer davranışlarını örneklediğini göstermekte ve testin iç tutarlılığı hakkında bilgi vermektedir (Cabı ve Yalçınalp, 2013). Madde-toplam puan korelasyonu yorumlanırken .30 ve üzeri maddeler dikkate alınmalıdır. Çünkü .30 ve üzeri puan alan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik açısından iyi derecede ayırt ettiği anlamına gelmektedir. Ama .20 ile .30 arasındaki maddelerin de gerekli görülürse ölçeğe alınmasının mümkün olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2006; Cabı ve Yalçınalp, 2013).

EVDÖ ve alt ölçeklere ait maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek için %27’lik alt ve üst grup puanları arasında t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçekler için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. %27’lik alt-üst grup madde karşılaştırmaları için kullanılan t-testi sonuçlarının tüm maddeler için anlamlı çıkması ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek olduğunu ve aynı davranışları ölçmeye yönelik olduklarını göstermektedir (Büyüköztürk, 2010).

Ölçek geliştirme sürecine ait geçerlilik (AFA, DFA) ve güvenilirlik (iç tutarlılık, iki yarı testi ve test tekrar test) verileri ve değerleri dikkate alındığı zaman ölçeğin geçerli ve güvenilir olmakla beraber işlevsel olduğu görülmektedir. Ayrıca oluşturulan yapı EVDÖ adı altında bir bütün olarak kullanılabileceği gibi, alt boyutların her birisi; adil olma değer ölçeği, doğruluk-dürüstlük değer ölçeği, sevgi değer ölçeği, saygı değer ölçeği, sorumluluk değer ölçeği ve yardımseverlik değer ölçeği şeklinde ayrı ayrı kullanılabilecek bir özelliğe sahiptir.

Kaynakça

- AKBULUT, Y. (2010). Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları: Sık Kullanılan İstatistiksel Analizler Ve Açıklamalı Spss Çözümleri, İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- BALCI, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik Ve İlkeler, PegemA Yayınları, Ankara.
- BERKOWITZ, M. ve BİER, M. (2005). What Works İn Character Education: A Research Driven Guide For Educators, Character Education Partnership, Washington, DC.
- BOLAT, Y. (2013). "Bir Değer Ölçme Aracı: Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği", **Turkish Journal of Education**, 2 (4), ss. 13-27
- BOLAT, Y. (2016). "Sosyal Değerler Ve Değerler Eğitimi Anlamak", **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 4 (29), ss. 322-348.
- BRYMAN, A. E. ve CRAMER, D (2002). Quantitative Data Analysis With Spss Release 10 For Windows: A Guide For Social Scientists, Routledge, East Sussex.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi: İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları Ve Yorum, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- CABI, E., ve YALÇINALP, S. (2013). "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (Mkö): Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 44(44), ss. 85-96.
- CAN, A. (2013). SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi, PegemA Yayıncılık Ankara.
- ÇALIŞKAN, H., ve SAĞLAM, H. İ. (2012). "Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12 (2), ss. 1431-1446.
- ÇALIŞKAN, H., YILDIRIM, Y., ve KILINÇ, G. (2019). "Farklı Kültürel Yapıdaki Ailelerde Yetişen Öğrencilerin Sorumluluk Ve Hoşgörü Değerlerinin İncelenmesi", **Eğitim ve Bilim**, 44 (199), ss. 353-372.
- ÇİĞDEM, K. (2010). "Sosyal Bilgiler Dersi Ve Değerler Eğitimi", **Millî Eğitim Dergisi**, 40(187), 138-145.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları, PegemA Yayınları, Ankara.

- DEMİRCİ, İ. ve EKŞİ, F. (2015). "Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerliliği Ve Güvenirliği", **Gençlik Araştırmaları Dergisi**, 3 (3), ss. 9-30.
- DYNNESON, T. L. ve GROSS, R. E. (1982). "Citizenship Education The Social Studies: Which Is Which?", **Social Studies**, 73 (5), ss. 229-234.
- ERSOY, A. F. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.
- GERBING D. W. ve ANDERSON J. C. (1993). Monte Carlo evaluations Of The Goodness-Of-Fit Indices For Structural Equation Models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Ed.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 40-65), Sage, Newbury Park, CA.
- GORSUCH, R. L. ve VENABLE, G. D. (1983). "Development Of An "Age Universal" I-E Scale", **Journal for the Scientific Study of Religion**, 22 (2), ss. 181-187.
- HAIR, J.F., BLACK, W.C., BABİN, B.J. ve ANDERSON, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis*, Pearson, New York.
- HOGE, J. D. (2002). "Character Education, Citizenship Education, And The Social Studies", **The Social Studies**, 93(3), ss.103-109.
- HÖKELEKLİ, H. (2011). Değerler Psikolojisi ve Eğitimi, Timaş Yayınları, İstanbul.
- KALAYCI, Ş. (2014). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- KAN, Ç. (2010). "Sosyal Bilgiler Dersi Ve Değerler Eğitimi", **Millî Eğitim Dergisi**, 40 (187), ss. 138-145.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KASAPOĞLU, H. (2013). "Okulda Değer Eğitimi Ve Hikâyeler", **Millî Eğitim Dergisi**, S.198, ss. 97-109.
- KLİNE, P. (1979). *Psychometrics and Psychology*, Acaderric Press, London.
- KLİNE, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*, Routledge, London.
- KLİNE, P. ve COOPER, C. (1984). "A Factorial Analysis of The Authoritarian Personality", **British Journal of Psychology**, 75 (2), ss. 171-176.
- KURTDEDE FİDAN, N. (2009). "Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri", **Kuramsal Eğitimbilim**, 2 (2), ss. 1-18.
- KÜÇÜKŞEN, K. ve BUDAK, H. (2017). "Lise Öğrencilerinin Sosyal Değer Tercihlerinin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerine Etkisi", **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 6(3), ss.1813-1826.

- LAM, J., ARİFFİN, A. A. M., ve AHMAD, A. H. (2011). "Edutourism: Exploring The Push-Pull Factors In Selecting A University", **International Journal of Business & Society**, 12(1) ss.63-78.
- LAWSON, H. (2001). "Active Citizenship In Schools And The Community", **The Curriculum Journal**, 12 (2), ss. 163-178. Doi: 10.1080/09585170122413
- MACCALLUM, R. C., WİDAMAN, K. F., ZHANG, S. ve HONG, S. (1999). "Sample Size In Factor Analysis", **Psychological Methods**, 4 (1), ss. 84-99.
- MCGOWAN, T. M. ve GODWİN, C. M. (1986). "Citizenship Education In The Early Grades: A Plan For Action", **Social Studies**, 77 (5), ss. 196-200.
- MEB, (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- MEYDAN, H. (2014). "Okulda Değerler Eğitiminin Yeri Ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme", **Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 1 (1), ss. 93-108.
- NUNNALLY, J.C. (1994). *Psychological Theory*, McGrawhill, New York.
- OKWİLAGWE, O. A. ve MUBONYİN, M. V. (2011). "The Role of Bibliotherapy In Value System Formation By Undergraduates In The University Of Ibadan, Nigeria", **Us-China Education Review**, ss. 240-250.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (1999). *Psikolojik Testler*, Pdrem Yayınları, Ankara.
- REISE, S. P., WALLER, N. G. ve COMREY, A. L. (2000). "Factor Analysis And Scale Revision", **Psychological Assessment**, 12 (3), ss. 287-300.
- RUSSELL, D. W. (2002). "In Search Of Underlying Dimensions: The Use (And Abuse) Of Factor Analysis In Personality And Social Psychology Bulletin", **Personality and Social Psychology Bulletin**, S.28, ss. 1629-1646.
- SANCHEZ, T. ve STEWART, V. (2006). "The Remarkable Abigail: Story-Telling For Character Education", **The High School Journal**, 89 (4), ss. 14-21.
- SAPSAĞLAM, Ö. (2015). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Sosyal Değerler Eğitimi Programının Sosyal Beceri Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- SEÇER, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SELVİ, K. (2006). "Developing A Teacher Trainees' Democratic Values Scale: Validity And Reliability Analyses", **Social Behavior and Personality**, 34 (9), ss. 1171-1178.

- SEZGİN, F. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Ve Örgütsel Değerlerinin Uyumu (Ankara İli Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- TABACHNICK, B. G. ve FİDEL, L. S. (2001). Using Multivariate Statistics, Allyn & Bacon, Needham Heights.
- TAN, B. P., NAİDU, N. B. M. ve JAMİLA OSMAN, Z. (2017). "Moral Values And Good Citizens In A Multi-Ethnic Society: A Content Analysis Of Moral Education Textbooks in Malaysia", **The Journal of Social Studies Research**, 42 (2), ss. 119-134. Doi: 10.1016/j.jssr.2017.05.004
- TAN, C. ve TAN, C. S. (2014). "Fostering Social Cohesion And Cultural Sustainability: Character And Citizenship Education In Singapore", **Diaspora, Indigenous, and Minority Education**, 8 (4), ss. 191-206. Doi: 10.1080/15595692.2014.952404
- TAŞ, H. (2016). Mesnevî Destekli Değerler Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Samsun.
- TDK, (2005). Türkçe Sözlük (10.bsk.), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- TUĞUT, N. ve GÖLBAŞI, Z. (2010). "Cinsel Yaşam Kalitesi Ölçeği-Kadın Türkçe Versiyonunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması", **Cumhuriyet Medical Journal**, 32(2), ss. 172-180.
- TUNCA, N. (2012). İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.
- TURAN, S. ve AKTAN, D. (2008). "Okul Hayatında Var Olan Ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(2), ss. 227-259.
- WESTHEIMER, J. ve J. KAHNE. (2004). "What Kind Of Citizen? The Politics Of Educating For Democracy", **American Educational Research Journal**, 41 (2), ss. 1-30. Doi: 10.3102/00028312041002237
- WILKINS, G. (1999). "Making Good Citizens: The Social And Political Attitudes Of Pgcce Students", **Oxford Review of Education**, 25 (1-2), ss. 217-231.
- YEŞİL, R. (2002). Okul ve Ailede İnsan Hakları Ve Demokrasi Eğitimi, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- YEŞİL, R. ve AYDIN, D. (2007). "Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem Ve Zamanlama", **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 11 (2), ss. 65-84.

- YILDIRIM, Y. (2019). Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Etkin Vatandaşlık Değerlerine Etkisi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Sakarya.
- YILDIRIM, Y. ve AKPINAR, E. (2016). "Cinsiyet Faktörünün Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Olgunluk Düzeyine Etkisi", **International Journal of Field Education**, 2 (1), ss. 20-32.
- YILDIRIM, Y. ve ÇALIŞKAN, H. (2018). "2005 ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki Değerlere Ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Journal of Multidisciplinary Studies in Education**, 1 (1), ss. 7-23.

MÜZE EĞİTİM KİTAPÇIĞI HAZIRLAMA SÜRECİNDE BİR DURUM SAPTAMA ÇALIŞMASI: KKTC ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ferda ÖZTÜRK KÖMLEKSİZ¹, Tuba GÖKMENOĞLU²

1 Dr. Öğretim Üyesi, Lefke Avrupa Üniversitesi, fozturk@eul.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8373-9481.

2 Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Bakan Müşaviri, tubafidan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0710-4390.

Geliş Tarihi: 04.04.2020 Kabul Tarihi: 13.08.2020

Öz: KKTC Turizm Bakanlığı tarafından Güzelyurt Doğa ve Arkeoloji Müzesi'nin derslik dışı eğitim ortamı olarak kullanılmasına yönelik bir çalışma yürütülmektedir. Bu çalışma kapsamında ilkokul öğretmen ve öğrencilerine hitap edecek müze eğitim kitapçıklarının tasarlanıp geliştirilmesi planlanmıştır. Belirtilen plan dahilinde, bu çalışma ile mevcut durumun saptanmasına yönelik bir gereksinim analizi yapılması amaçlanmıştır. Durum analizi araştırma deseni ile müzenin bulunduğu bölgedeki iki ilkokulun öğretmen ve öğrencilerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplanmış, betimsel analiz yöntemi ile de analiz edilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin müze eğitimi tasarlama ve uygulama konusundaki mesleki gelişim gereksinimlerine, müze çalışanlarının eğitsel etkinlikler konusundaki faaliyetlerine ve müze-okul işbirliğine işaret eden bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular ışığında geliştirilecek olan müze eğitim kitapçıklarının uygulayıcısı olacak öğretmen ve müze çalışanlarına yönelik mesleki gelişim programının tasarlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müze Eğitimi, Müze Eğitim Kitapçığı, Okul-Müze işbirliği, Mesleki Gelişim, Öğretmen Eğitimi

A SITUATION DETERMINATION STUDY IN THE PREPARATION PROCESS OF THE MUSEUM EDUCATION BOOKLET: THE TRNC EXAMPLE

Abstract:

The TRNC Ministry of Tourism has a project on the extracurricular education environment of the Guzelyurt Nature and Arkeology Museum. Within this scope, the museum education booklets that appeal to primary school teachers and students will be designed and developed. The present study aimed to analyze the current situation. With the situation analysis research design, the data were collected by the semi-structured interviews conducted with the teachers and students of the two primary schools in the region where the museum is located and were analyzed by the descriptive analysis method. The findings indicated that teachers' needed for in-service training on the design and implementation of the museum education, museum staff needed to develop and implement educational activities, and the need for school-museum cooperation. In light of the findings, the context recommendations for the professional development program for teachers and museum staff who will be the practitioners of museum education booklets were made.

Keywords: Museum Education, Museum Education Booklet, School-Museum Cooperation, Professional Development, Teacher Education

Giriş

Müzelerin eğitim rolü, modern müzelerin tarihi kadar eskidir; ancak II. Dünya Savaşı'ndan bu yana kabul görmüş bir alan olduğu söylenebilir (Hein, 2006). Müzeleri çağdaş eğitim kapsamında ele aldığımızda, günümüzde eğitim işlevleriyle dikkat çektikleri görülmektedir. Müze eğitimi alanı, pek çok üniversitede lisansüstü programları, akademik dergileri ve müzelerde eğitim bölümleri ve uzmanları olan bir sektöre dönüşmüş durumdadır.

Yaygın eğitimin önemli bir parçası olan müze eğitiminin gelişimi, Dewey'in düşüncelerinden derin izler taşımaktadır (Zheng ve Lie, 2019). Dewey'in müze eğitimi düşüncesi üç temel noktada yansır. Deneyim yoluyla öğrenme

ya da yaparak yaşayarak öğrenme, ilerlemecilik eğitim akımının temel önermesini oluşturmaktadır. Dewey de ilerlemecilik eğitim akımının ana filozoflarından biri olarak, Okul ve Toplum adlı eserinde önerdiği ideal okul modelinde müzelere atıfta bulunmakta ve okul-müze ilişkisine vurgu yapmaktadır (Hein, 2004). Bu vurguda müzede süreklilik ve etkileşim deneyiminin eğitsel bir işlevinin olduğu vurgulanmaktadır. İkinci olarak, pragmatik epistemoloji ve Dewey tarafından savunulan “eylem” ve “düşünme” döngüsü müze eğitim düşüncesinin temel taşlarını oluşturmaktadır (Miettinen, 2006). Ayrıca, yansıtıcı ark ile ampirik “süreklilik” ve “etkileşim” arasındaki keşimi açıklayan işlevselci psikolojiye katkıda bulunan Dewey (1896), aslında müze öğrenmesinin de psikolojik temelini ortaya koymaktadır. Ona göre okul, düşünce ve ifadenin yaşayan bir birliğidir (Dewey, 1900). Dewey, pek çok eserinde bu birliğin kurulmasında sanatın, kütüphane ve müzenin yerine değinmektedir. 1924'teki Türkiye seyahati sonrasında yazdığı “Türkiye Maarifi Hakkındaki Rapor”unda da eğitimde müzeye vurgu yapmıştır: “Binalarda sıhhat ve nezafet esaslarına göre tertibat yapılmazsa, elişleri, idarei beytiye, resim ve sanayiî nefise, kütüphane, müze, illi, için münasip mahaller mevcut olmazsa maarifin muntazam bir inkişafı terakki etmesi mümkün olamaz.” (Dewey, 1939, 5). Özetle modern müze eğitiminin temelinde Dewey'in görüşleri yer almakta ve büyük ölçüde de teorik altyapısını oluşturmaktadır.

Uluslararası Müzeler Birliği müze tanımını yaparken üç temel işlevinden birinin eğitim olduğuna vurgu yapar (ICOM, 2007). Müzeler, eğitim boyutunda ele alınıp, çalışma ortamları olarak kullanıldıkları süreçte, derslik dışı, çağdaş eğitim ortamlarına dönüştürülebilmektedir. İnfomal öğrenme olarak tanımlanan derslik dışı öğrenme çocuğun her alandaki (bilişsel, sosyal ve psikomotor) gelişimi için hayati bir öneme sahiptir (Song ve diğerleri, 2017). Çocukların keşfedebileceği ve araştırabileceği her türlü ortamda infomal öğrenme gerçekleşebilir. Alan yazında giderek artan bir ilgi odağı olan derslik dışı infomal öğrenme konusunda özellikle okul dışındaki öğrenme fırsatlarının önemi üzerine çalışmalar yoğunlaşmıştır (Putman ve Walker, 2010; Tofield ve diğerleri, 2003). National Research Council (2009) raporuna göre öğrenen-merkezli olan infomal öğrenmeler hem öğrenenin yaşamıyla doğrudan ilişkili hem de onun kontrolünde olduğundan öğrenen için daha çekici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Canlılar, fosiller, örnekler, modeller, posterler gibi çok çeşitli objeler açısından oldukça zengin mekânlar olan müzeler (Chin, 2014), bu özellikleri ile

informal öğrenmenin gerçekleştiği ve teşvik edildiği önemli bir öğrenme çevresi işlevi görmektedir. Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisi (Ausubel, Novak ve Hanesian, 1978) ile uyumlu olarak öğrencilerin doğrudan öğretime kıyasla müzelerde daha somut öğrenme deneyimleri yaşadıkları belirtilmektedir. Scaffolding (Wood, Bruner ve Ross, 1976) ve sosyo-kültürel teori (Vygotsky, 1978) ile paralel olarak yetişkinlerin çocuklarla birlikte gerçekleştirdikleri müze, hayvanat bahçesi ya da akvaryum gibi ziyaretlerin çocukların öğrenmelerini arttırdığı araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Örneğin Haden, 2010; National Research Council, 2009). Müzelerin iş birliği yoluyla öğrencilerde sosyal etkileşimi artırma işlevi de araştırmacılar tarafından kuvvetli bulgularla desteklenmektedir. Öğrenciler müze öğrenmeleri sırasında birbirleriyle, müzedeki objelerle, öğretmenleriyle, aileleriyle, müze çalışanları ve diğer ziyaretçiler ile etkileşim içerisine girmektedir (Prist ve Gilbert, 1994). Çocuklar soruların sorularak cevapların arandığı, araştırma ve gözlemlerin yapıldığı müze ortamlarında bu davranışların gerçekleşmediği diğer ortamlara oranla daha fazla öğrenmektedir (Song ve diğerleri, 2017). Öğrenme, çocukların müzede kendi kendine keşfetmesi yerine yetişkinlerle tartıştıkları, velilerin müze ziyaretleri sonrasında çocuklarıyla "müzede yaşananlar" hakkında sohbet ettikleri, müzedeki sunumların ve gösterimlerin çocuğun yaşamıyla ilişkilendirildiği durumlarda üst düzeye çıkmaktadır (Haden, 2010; Thomas ve Anderson, 2012). Yapılan araştırmalar müze ziyaretleri sırasında çocuklara az sayıda neden-niçin sorusu soran yetişkinlerin çocuklarının daha fazla neden-niçin sorusu soran yetişkinlerin çocuklarına göre daha düşük düzeyde anlayış geliştirdiklerini ve öğrenilenleri daha az hatırladıklarını ortaya koymuştur (Benjamin ve diğerleri, 2010; Haden ve diğerleri, 2014; Jant ve diğerleri, 2014). Tüm bu araştırmalar müze eğitiminde çocukların yakınlarında bulunan ve onlarla birlikte keşfe çıkan yetişkinlerin konumuna vurgu yapılmaktadır. Bu yetişkinlerin çoğu zaman öğretmenler olduğu düşünüldüğünde müzede öğrenmeyi en üst düzeye çıkaracak ve etkin hale getirecek temel değişkenlerden birinin öğretmen olduğu bulgusu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, müzelerde gerçekleşen öğretimin etkililiği, öğretmen etkililiği ile doğrudan ilişkili olarak değişiklik göstereceğinden öğretimde müze eğitimine yönelik öğretmenlerin mesleki gelişimi de oldukça kritik bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü müze eğitimi, öğretim programlarında yer alan dersleri farklı ortamlarda kullanabilme özgürlüğüne sahip, müze eğitimini bilen öğretmenlerle mümkündür.

Araştırmalar, müzelerin başka hiç bir yerde bulunamayacak kadar zengin bir informal öğrenme içeriği, mekânı ve deneyimi sunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu kaynağı sınıf içinde yürütülen deneyimleri destekleyecek şekilde uyarlaması, problem çözme ve dokun-yap etkinlikleri ile öğrencilerini desteklemesi gerekmektedir (MacLeod ve Keistead, 1990). Bu anlamda okul-müze ortaklığının kurulabilmesinde öğretmenlerin yetkilendirilmesi ve eğitilmesi anahtar rolü oynamaktadır. Öğretmenler müze materyalleri ve etkinliklerini okul programlarına nasıl entegre edeceklerini bilmediklerinden ya da müzede yapılacak eğitimin formal eğitim açısından öneminin farkında olmadıklarından müzede eğitim deneyimine seyrek olarak başvurmaktadır (Ramey-Gassert, 1997). Bu yüzden pek çok müze öğretmenlere destek ve eğitim vermek amaçlı özel bir bölüm bulundurmaktadır. Çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalarda, pek çok örnekte öğretmenlerin müzelerdeki rolü pasif olarak değerlendirilmektedir (Chee, 2003). Oysaki öğrencilerin müzede deneyimle öğrenmesi konusunda müze ziyareti kararlarını alan kişi genelde öğretmenlerdir ve doğal olarak bu rolün müze eğitiminde daha aktif olması beklenir. Müze tarafından tasarlanan etkinliklerin okul programlarının kazanımlarıyla ilişkili olarak öğretmen tarafından yönetilmesi ideal olan roldür. Bu rolün gerçekleşmesinde öğretmenin bu yöndeki mesleki gelişimi çok önemlidir.

Özetle, alan yazında da vurgulandığı gibi okul dışı öğrenme ortamlarının başında müzeler gelmektedir. Müze ziyaretlerinin anlamlı bir hal alması ve ziyaretçilerin müzede zaman geçirmekten hoşlanması, derslik dışı öğrenme kapsamında yapılacak müze gezilerinin müze eğitimi bağlamında gerçekleştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Çağdaş eğitime destek olmak amacıyla okullara yönelik eğitim programları hazırlamak, yaşadığımız çağda müzelerin eğitim bölümlerinin ve okulların temel işlevleri arasında görülmekte ve bu nedenle okul-müze işbirliği özellikle vurgulanmaktadır. KKTC'deki müze eğitim çalışmalarını kalıcı hale getirmek amacıyla öğretmen ve öğrencilere yönelik olarak müze eğitim kitapçığının hazırlanması KKTC Turizm Bakanlığı'nın desteği ile projelendirilmiştir. Proje kapsamında öncelikli olarak KKT-C'deki ilkökul öğretim programları ile uyumlu eğitsel etkinliklerin hazırlanması amaçlanmaktadır. Bu çalışma ile etkili bir programın hazırlanmasında öncelikle KKTC'deki öğretmen ve öğrencilerin müze eğitimi ile ilgili beklenti ve gereksinimlerinin belirlenmesi ve müzelerdeki mevcut durumun saptanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Desen

Bir eğitim içeriği, programı ve öğretimi planlamanın temel adımlarından biri de yararlanıcıların gereksinimlerinin ve gerçek durumun saptanması işlemdir (Ornstein ve Hunkins, 2004). KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Programı 1-5'inci sınıflara ve özel olarak Güzelyurt Arkeoloji ve Doğa Müzesine yönelik olarak hazırlanacak *Müze Eğitimi Öğretmen ve Öğrenci El Kitapları* için, öğretmen ve öğrencilerin müze eğitimine yönelik gereksinimlerinin ve mevcut durumdaki uygulamaların derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla belirlenmesi amacıyla bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum analizi deseni uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma görüşme tekniğine dayalı olarak yapılan nitel bir çalışma niteliğini taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken öncelikle kitapçıların hitap edeceği öğretmen ve öğrenciler belirlenmiştir. Buna göre, KKTC Güzelyurt bölgesindeki toplam iki ilkokuldan 44 öğrenci ve 16 öğretmen maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile örnekleme alınmıştır. Görüşmede yer alan öğretmenler 1'den 5'e kadar olan tüm kademelerdeki (3'ü 1. sınıf, 2'si 2. sınıf, 3'ü 3.sınıf, 4'ü 4.sınıf, 2'si 5.sınıf, 2'si resim öğretmeni) olan öğretmenlerden seçilmiştir. Öğretmenlerin 12'si kadın, 4'ü erkektir. Öğrenciler örnekleme alınırken okul yöneticilerinden her sınıf düzeyinden, her iki cinsiyetten, farklı yaş gruplarından ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerden öğrencilerin çalışmaya yönlendirilmesi istenmiştir. Buna göre 1-5. sınıflardan yaş aralıkları 6 ile 11 arasında değişen 16'sı erkek, 28'i kız; 44 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilerin 2'si Türkiye'de doğmuş ve daha sonra KKTC'ye yerleşmiş; 1'i Güney Kıbrıs Rum Kesimi'nde doğmuş ve KKTC'ye gelmiştir. Ayrıca 3 öğrenci doğum yerini bilmediğini belirtirken kalan öğrencilerin tamamı KKTC doğumludur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından öğretmen ve öğrencilere yönelik olarak hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formları için önce madde havuzu oluşturulmuş; daha sonra 6 uzmanın (2'si eğitim programları ve öğretim, 3'ü müze eğitimi, 1'i sanat eğitimi alanlarından) görüşlerine sunu-

lan taslak form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Deneme uygulaması; 6 öğretmen ve 8 öğrenciye uygulanmıştır. Görüşme formlarına deneme uygulamasından sonra son biçimleri verilmiştir. Görüşmeler gönüllülük ilkesine uygun olarak yapılmıştır. Öğretmen görüşme soruları; genel bilgiler, eğitim öğretim faaliyetleri, değerlendirme ve öneriler alt başlıklarından oluşmakta ve her alt başlık altında 8 soru yer almaktadır. Öğrenci görüşme soruları; genel bilgiler, eğitim öğretim faaliyetleri ve müze deneyimi alt başlıklarından oluşmakta ve her alt başlıkta 8 soru yer almaktadır.

Veri Analizi

Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre, veri öncelikle sözcük sözcük çözümlenmiş; ardından ses kayıtları tekrar dinlenerek ve çözümlemelerin kontrolü yapılmış ve hatalar düzeltilmiştir. Önceden hazırlanan temalara göre veri, Maxqda programı yardımı ile kodlanmıştır. Öğrenci görüşmelerinden yapılan alıntılar S ve öğretmen alıntıları Ö; harfleri ile kodlanmıştır. Her katılımcıya bir numara verildiğinden alıntılarının sonlarında yer alan harf ve numaralar alıntının hangi katılımcı grubundan kaçınıcı katılımcı olduğunu temsil etmektedir.

Bulgular

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, “Öğretmen Görüşleri” ve “Öğrenci Görüşleri” olmak üzere iki ana alt başlık altında sunulmaktadır.

Öğretmen Görüşleri

Koleksiyon ve Müze Yaşantısına Yönelik Alışkanlıklar: Öğretmenlere özel yaşamlarında koleksiyon yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların neredeyse tamamı küçükken bir koleksiyon yaptıklarını belirtirken; üç öğretmen hiç koleksiyon yapmadığını; bir öğretmen ise koleksiyon yapıp yapmadığını hatırlamadığını belirtmiştir. Geçmişte koleksiyon yaptığını belirten öğretmenler pul (dört kişi), anahtarlık (iki kişi), poşet (üç kişi), diğerleri de; düğün davetiyesi, para, futbol kartları, peçete, sinek, kelebek, ressamların resimlerinin olduğu kartları biriktirdiklerini söylemişlerdir. İki öğretmen bu koleksiyonlarını devam ettirdiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlere özel yaşamlarında ne sıklıkla müzeleri ziyaret ettikleri sorulduğunda; öğretmenlerden ikisi sıklıkla müzeye gittiklerini, çeşitli ülkeler-

deki müzeleri özellikle görmek için gittiğini belirten bir öğretmen dışındaki öğretmenlerden ikisi kendi çocuklarını götürmek amacıyla müze ziyareti yaptıklarını, dördü ancak yurt dışına gittiklerinde müze ziyareti yaptıklarını, diğerleri ise (yedi kişi) müze ziyaretine yönelik hiç bir alışkanlıklarının olmadığını söylemişlerdir:

“Müzeye gitmişliğim var ama alışkanlığım yok. Güzelyurt’ta-
kine, Salamis’e, Soli’ye çocuklarımı götürmek amaçlı gittim. Mü-
zeler benim çok ilgimi çekmez açıkçası. Müzeye yıllar oldu git-
meyeli. Müzeye vakit ayırmıyoruz.” (Ö2)

Öğretmenlerden ikisi dışında hiçbiri meslek öncesi ve meslek yaşamın-
da müze eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.
Müze eğitimine yönelik daha önce çalışma yapmış olan üç öğretmenden biri
Bakanlık tarafından verilen üç günlük bir eğitime katıldığını; bir öğretmen
yüksek lisans yaparken kendi ilgisinden dolayı birkaç derse katıldığını söy-
lemiştir.

Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Müze Eğitimi: Öğretmenlere okul dışı
öğrenme ortamlarındaki etkinlikler hakkında sorular sorulmuştur. Buna göre,
altı öğretmen zaman zaman derslik dışında eğitim yaptıklarını söyleseler de
genellikle sınıf içinde ders yaptıklarını belirtmişlerdir: “Eğitim programında
müzelere ziyarete yer veriyoruz da çocuklarımız küçük olduğu için çoğu za-
man bizi kısıtlıyor gideceğimiz yerler.” (Ö10) “Sınıf dışında eğitim yapmıyo-
rum. Tabi doğayı geziyoruz da müze ve benzeri gezi yapmıyoruz.” (Ö11)

Sınıf dışına çıktıklarını belirten öğretmenler buralarda yalnızca gezi göz-
lem yaptıklarını herhangi bir etkinlik gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir:

“Daha önce doğa gezisi ve oyun eğitimi etkinliklerimiz olur-
du.. Şimdi ise otobüsle taşımacılık olduğu için çocuklar 12:20
geçe otobüslere biniyorlar ve biz ders sonrasında hiçbir etkinlik
yapamıyoruz. Şimdi sadece sabahları dersim erken bitirip az bir
zamanda oyun etkinliği yapıyorum. Gezi gözlem yapıyorum.”
(Ö6)

“Sınıf dışında yapılan gezilerde genellikle Sosyal Bilgiler bağ-
lamında gözlem şeklinde çalışmalar yapıyoruz. Bu illaki müze ol-
sun diye değil, örneğin buraya Arkeoloji Müzesine gittik, Saçaklı

Ev'e gittik ya da geçen gün Bedesten'in oradaki Taş Müze'nin önünden geçtik, ama direk olarak biz müzeye gidelim şeklinde yapmadık. Çünkü onun bir programı olduğunu düşünüyorum. Sorular hazırlanır, çocuklar yönlendirebilir, ondan sonra gezinin bilinçli bir şekilde yapılması lazım. Biz müze eğitimi yapmıyoruz yani." (Ö8)

"Sınıf dışı eğitimde tarihi yerlerin dışında günlük pazar veya görebilecekleri etrafta ilkbaharla ilgili yeşillikleri, 'etrafta ne değişiklik olur?' gibi çıkıp gözlemliyoruz. Oralarda etkinlik yapmıyoruz, gezi gözlem yapıyoruz." (Ö15)

Okul dışı eğitime ek olarak öğretmenlere müzede eğitim hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Buna göre öğretmenlerin çoğu müzede eğitim hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir. Müzede yapılacak eğitimin kalıcı, öğrenilen bilgilerin somut ve daha kısa sürede öğrenimi destekleyici olduğunu belirtmişlerdir. "Müzede ders çok güzel işlenir. İlk dönem Mağusa'ya bir gezi yapıyoruz. Sosyal bilgiler dersi ile etkileşimli oluyor, derste 40 dakikada anlattığımızı bu gezilerde 10 dakikada oturduğunu net görüyoruz." (Ö4)

Bazı öğretmenler ise müzede eğitim hakkında olumsuz görüşler bildirmişlerdir. İki öğretmen müzelerde yeterince yer olmadığından; bir öğretmen çok sayıda sınıfla birlikte gidildiğinden ders işlenemeyeceğini ve bir öğretmen de fazla zaman gerektirdiğinden müzede ders işlenemeyeceğini belirtmiştir.

Öğretmenlere müze eğitimin hangi derslerde yapılabileceğini düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı müzelerin Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ile ilişkili olduğunu belirtirken bir öğretmen Fen Bilgisi ve bir öğretmen de Matematik derslerinde de müze eğitimi yapılabileceğini eklemişlerdir.

Öğretmenlere müze eğitimini yıllık programlarına alıp almadıkları sorulmuştur. Katılımcıların neredeyse tamamı programlarda müze eğitiminin olmadığını söylerken; iki öğretmen aksi yönde görüş bildirmiştir: "Eğitim programımızda müze ziyareti var aslında ama kullanmıyoruz." (Ö1)

"Programda yer vermemize rağmen uygulamaya geldiğinde biraz kısıtlama oluyor gerçek konuşmak gerekirse. Yeteri kadar her yere ulaşmıyoruz. Planda şurayı görebiliriz diyoruz ama uy-

gulamada otobüs ücretidir, çoluk çocuğu idare etme... hava şartları derken...almadığımız oluyor.” (Ö3)

Öğretmenlere öğrencileriyle birlikte en son ne zaman müze ziyareti yaptıkları sorulduğunda öğretmenlerden biri hatırlamadığını; dokuzu ise en son bir ya da iki yıl önce müze ziyareti yaptıklarını belirtmişlerdir. Müze ziyareti yapmama nedenleri ise *yaş*, *zaman kısıtı* ve *müze türü* kodları altında toplanmıştır: “Müzedeki bir etkinlik yapamamamın nedeni: Müzeye zarar vermemek. Yaş da küçük olduğu için ilgiyi toparlayamayız. Çünkü sonuçta gittiğiniz yer müzedir, yüksek sesle konuşamayız.” (Ö2) “Sınıfımla müze ziyareti henüz yapmadık sebebi de okuma yazma dönemini yeni atlattık. Daha sonraki zamanlarda yapacağız.” (Ö10) Bu yedi öğretmen dışındaki öğretmenler ise bu yıl içerisinde bir müze gezisi yaptıklarını belirtmişlerdir.

Müze Eğitimine Bakış: Öğretmenlere; yönetici, veli ve öğrencilerin müzede eğitim yapmaya yönelik bakış açıları sorulduğunda öğretmenler müzede eğitimden çok müze gezisi olarak konuyu değerlendirmişler ve tüm öğretmenler yöneticilerinin bu konuda çok motive edici olduğunu söylemişlerdir. “Okul yöneticimiz gezi ve gözlemi çok seviyor. Biz sadece müzeleri değil fabrikalara da gidiyoruz. Maddi manevi bizi destekliyor. Hatta biz gitmediğimiz de öğretmenlere ‘tembellik etmeyelim, gidelim’ diyor.” (Ö6) Öğretmenlerin ikisi dışında tamamı velilerin müze gezilerine olumlu yaklaşıtlarını belirtmiştir. İki öğretmen ise katılımın maddi gerekçelerle zaman zaman kısıtlandığını dile getirmişler; çözüm olarak ise katılmayan öğrencilerin yol ücretlerini kendilerinin karşıladıklarını söylemişlerdir: “Biraz üst üste gittiniz mi katılım azalıyor. O da para yönünden. Çünkü uzak gezilerde en az 20-25 TL toplanır.” (Ö3)

Öğretmenlerin dördü genel olarak öğrencilerin müze gezilerine ilgi duyduklarını belirtmişlerdir:

“Bu geziler çocukların yaşlarına uygunsa ilgilerini çekiyor. Algısı daha açık, evde bu konuların konuşulduğu çocuklar, aileleriyle ziyaret yapanlar, bu tip çocuklar daha dikkat kesiliyor. Hiç müzeye gitmeyenler, bir de gidemeyenler ilgili. Mesela mevsimlik işçi çocukları var ki hiç görmemişler. Onlar ilk geldiği zaman değişik bir dünyaya gelmiş gibi bakıyorlar.” (Ö6)

Ancak öğretmenlerin çoğu öğrencilerden müze gezilerine yönelik olumlu tepki vermediklerini dile getirmişlerdir:

“Benim beklentim oraya alıp gittiğim zaman ilgi duymasını, sorular sormasını beklerim. Ama müze görevlisi bir şey anlatırken dinlemiyorsa o benim moralimi bozar. Dediğim gibi yaşları küçük olduğu için genellikle biz onu yaşarız. Genelde çok az çocuk soru sorar ve ilgi duyar; merak eder ve araştırmak ister.” (Ö1)

Müze Etkinliklerinin Planlanması: Öğretmenlere, müze eğitimi yapmadıklarını belirtmelerine rağmen bu aşamadan sonra müze gezilerini nasıl planladıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin biri dışında tamamı müze gezisi öncesi bir akademik çalışma yapmadıklarını; yalnızca gidilecek yerin ne olduğu ve orda neler görecekları hakkında öğrencilere bilgi verdiklerini söylemişlerdir. Bir öğretmen ise yaptığı çalışmayı şöyle dile getirmiştir: “Müze ziyareti öncesinde bir ön çalışma veriyoruz. Sorular veriyoruz. Oraya gittiğimizde de not alırlar. Bir şeyleri yazma alışkanlığı kazansınlar diye.” (Ö5) Öğretmenlerden biri müze gezisi öncesinde çalışma yapılmamasını şu şekilde gerekçelendirmiştir: “Müze ziyareti öncesi açıkçası akademik olarak yapmam gerekenleri biliyorum ama yapamıyorum bu kolej sınavları başımızın belasıdır.” (Ö6) Ayrıca öğretmenler müze ziyareti öncesinde yüksek sesle konuşmamak, sakız çiğnememek, objelere dokunmamak ile ilgili çeşitli uyarılarda bulduklarını dile getirmişlerdir.

Müze gezisi sırasında neler yapıldığı sorulduğunda öğretmenlerin büyük kısmı aslında çeşitli gerekçelerle müze gezisini istedikleri şekilde gerçekleştiremediklerini yalnızca vitrinleri gezerek müze ziyaretini tamamladıklarını söylemişlerdir: “Müze ziyaretleri sırasında genellikle biz çocuklara gösteriyoruz altındaki yazıları okuyoruz. Anlatmaya çalışıyoruz bu şekilde.” (Ö9)

“Müze içinde etkinlik yapamıyorum. Serbest bir program olsa yaparım. Bizde okul karar verir geziye. Bir tek yere gidilmez oradaki her yere gidilir, bu defa da her bir yere yarım saat gibi bir zaman bırakılır, bütün okulun orayı o sürede gezecek olduğu söylenir.” (Ö6)

Öğretmenler müze gezisi sonrasında ise genellikle neler gördüklerini sözlü veya yazılı anlatım şeklinde ifade etmelerini istediklerini belirtmişlerdir.

Müze etkinliklerini sanat müzesi olmadığı gerekçesiyle yapmadığını dile getiren bir resim öğretmeni ise “Özellikle yetenekli çocuklara müzenin içinde gördükleri şeyleri çizmelerini isterdim.” (Ö11) demiştir. Başka bir öğretmen ise yine ilkököl yaşının küçük olduğuna vurgu yapmıştır; “Sonrasında müze ziyaretleri ile ilgili bir kompozisyon yazabiliriz neler gördün ne anladı ne yaptı. Yaş küçük olduğu için pek fazla şeye giremiyoruz daha büyük olsalar belki daha farklı etkinlikler de yapılabilir.” (Ö15)

Değerlendirme ve Öneriler: Öğretmenler müze eğitiminin yapılamamasıyla ilgili çeşitli değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Buna göre iki öğretmen yeterli sayıda ve çeşitlilikte müze olmadığını; üç öğretmen müze gezilerinin ulaşımdan kaynaklanan ek bir maliyet getirmesinin dezavantaj yarattığını; üç öğretmen müzelerin ülkemizde yeterince etkinlik ve tanıtım çalışması yaparak müzeleri çocuklar için çekici hale getirmediğini; altı öğretmen müze çalışanlarının yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadıklarını bu nedenle gezilerde ziyaretçilere yardımcı olamadıklarını; iki öğretmen öğrencilerin küçük olmalarını; üç öğretmen programa dahil edilmediğini; üç öğretmen derslik dışı faaliyetler için yeterli zamanın ayrılmadığını; ve sekiz öğretmen sınıfların kalabalık olmasını gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu görüşler şu şekilde örneklendirilebilir: “Eğitim programların da müze eğitimi yok. 4-5 yıl öncesine kadar programımıza alıyorduk.” (Ö2) “Bizler gerekli müze ziyaretlerini ilkököl kapsamında pek hitap etmiyor diye yapamıyoruz. Lise ve üniversitede daha anlamlı olabilir diye düşünüyorum.” (Ö7) “Müze ziyaretlerinde yaş grubumuz küçük olduğu için sıkıntı çekiyoruz açıkçası. İllaki bilirsiniz bu yaş grubunda bir şeylere dokunarak algılanır. Dokunma dedikçe daha çok dokunma ihtiyacı duyuyorlar. Dokunma ve gürültü olayı hiç bitmiyor.” (Ö3) “Dresten’de bir müzeye gitmiştim, Türk kültürünü anlatıyordu. Girişi on Euro’ydu ve Türkçe kulaklıklarla bilgi veriyorlardı. Anlatmak istediğim bu tür müzelerin Kıbrıs’ta olmadığı. Bizim de zengin bir tarihimiz var. Artı yaşadığımız bir süreç var.” (Ö12) “Karşımızdaki müzeye Güney Kıbrıs’tan turist geleli beri bizi öyle etkinlikle kabul edemiyorlar. Sürekli tur servisi geliyor ve müzeyi temiz ve boş tutmak istiyorlar. 9’dan 9:30’a kadar 110 çocuk gezecek dediler. Nasıl bölüşüp de nasıl gezeceğimizi şaşırdık.” (Ö6) “Biraz da öğretmenlerin çekincesi... 30 çocuğun sorumluluğu ve oradaki kargaşayı hayal ettiğimizde kendi kendimizi engelliyoruz. O da bizim eksliğimiz.” (Ö3)

“Müzeleri sınıf dışı etkinlikler kapsamında kullanılabiliriz. Ama kullanabilmek için programa alınması lazım. Bir de gerçekten çok derinlemesine bir hayat bilgisi müfredatımız var. Bilmiyorum dokuz yaşındakilere bunları öğretmek gerekiyor mu? Durmaksızın bir bilgi depolaması yapıyoruz ve hiçbir şeye vakit bulamıyoruz. Bazen öyle konular oluyor biz çalışıp geliyoruz çok kalabalık bir hayat bilgisi müfredatı var. O birazcık sadeleştirilse, içine daha fazla etkinlik konsa, buna da yer verilebilir diye düşünüyorum.” (Ö6)

Öğretmenler müze gezilerinin daha verimli olmasında ve insanların daha fazla müzelere yönelmesi konusunda bazı önerilerde bulunmuşlardır. Yedi öğretmen müze çalışanlarının daha eğitimi ve ilgili olmasını; dört öğretmen ulaşım konusunun çözülmesini; on öğretmen programların derslik dışı etkinliklere yer verilecek şekilde geliştirilmesini; dokuz öğretmen müzelerde interaktif ve görsel sunumlu etkinliklere yer verilmesini; dört öğretmen müzelerin çeşitlendirilmesini ve üç öğretmen de küçük gruplar halinde gezilere gidilmesini önermişlerdir. Bu görüşler şu şekilde çeşitlendirilebilir: “Bakanlıkta bir dönem yapılmıştı, otobüs veya buna benzer imkânların sağlaması bu ilgiyi daha da çok artıracaktır.” (Ö12) “Gittiğimizde mesela çocuklara özgü odalar olabilir. Mesela kazı çalışması oracıkta kendi yapabilir. Çocuk kendi başına bir etkinlik yaparsa emin olun daha eğlenceli olacaktır” (Ö9)

“Müzelere gittiğimizde görevlinin yardım etmesi gerekir. Oradaki görevliler çok ilgisiz ve bilgisiz. Kendi bilgilerimizle anlattığımız için hata payımız mutlaka olur. Hele genç bir öğretmen gittiğinde pek çok şeyi anlatamaz ve yarım kalır gezi. Müzelerdeki bu boşluğun engellenmesi lazım.” (Ö5)

Öğrenci Görüşleri

Yaşadıkları Bölgeyi Tanıma: Öğrencilere yaşadıkları bölgenin tarihi ve turistik özelliklerini ne kadar tanıdıklarını belirlemek amacıyla “Bir turisti gezdirmek için nerelere götürürsünüz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruyu öğrenciler *lunaparktan dağlara* uzanan geniş bir yelpazede yanıtlamışlardır. Ancak turisti “Güzelyurt Doğa ve Arkeoloji Müzesi’ne” götürmeyi planlayan öğrencilerin sayısı yalnızca 19’dur. Bu öğrencilerin biri dışında tamamı bu müzeden bahsederken “yandaki müze”, “karşıdaki müze”, “çarşıdaki müze”, “bura-

daki doğa müzesi”, “beyaz bina” şeklinde tarif etmişlerdir. “Onları müzeye götürürüm. Okulumuzun karşısındakine. Onlara donuk hayvanları tanıtırım. Oradaki taşları gösteririm.” (Ö5) “Burada bir müze var, adını bilmiyorum. Ona götürürüm.” (Ö13)

Müze Yaşantıları: Öğrencilerden 21’i daha önce ailesi ile hiç müze ziyaretinde bulunmadıklarını belirtirken; altı öğrenci ailesi ile birden fazla (en fazla üç müze) müze ziyaretinde bulduklarını belirtmişlerdir. Kalan öğrencilerin tamamı ailesi yalnızca bir müze ziyaretinde bulunmuşlardır. “Bir kere babam beni müzeye götürdü. Şuradaki beyaz müze.” (Ö19)

Çalışmaya katılan öğrencilerden 14’ü daha önce sınıfıyla birlikte herhangi bir müzeye gitmediklerini belirtirken; diğer katılımcıların tamamı daha küçük yaş gruplarında (anaokulu, 1 ve 2. sınıflarda) müze gezisine katıldıklarını söylemişlerdir. Müze gezisine katılan öğrencilerden üçü hangi müzeye gittiklerini hatırlamadıklarını belirtirlerken; diğerleri ya “karşıdaki müzeye” gittik ya da müzenin ismine yakın bir isimle gittikleri müzenin ne müzesi olduğunu tarif etmişlerdir.

Müze Eğitimi Süreci (Müze öncesi, Müzede ve Müze sonrası): Sınıf arkadaşlarıyla birlikte müze ziyaretinde bulunduğunu belirten öğrencilere müze gezisi öncesinde neler yaptıkları sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerden 13’ü gezi öncesi öğretmenlerinin “müzede sessiz olmaları” ve “hiçbir şeye dokunmamaları” konularında uyardıklarını söylemişlerdir. Yine müze gezisine katılan öğrencilerden üçü de öğretmenlerinin müze öncesinde müzede neler göreceklarine dair kısa bir açıklamada bulduklarını belirtmişlerdir. Bu görüşler şu şekilde örneklendirilebilir: “Orada güzel şeyler var. Onların yanına tam gitmeyin de kırılmasınlar dedi.” (Ö8) “Müzeye gitmeden önce öğretmenimiz oranın turistik bir yer olduğunu, ses yapmamamız gerektiğini söyledi. Hayvan heykellerinin olduğunu söyledi.” (Ö26)

Bu öğrencilere müze gezisi sırasında neler yaptıkları sorulmuştur. 15’i müzede yalnızca gezerek objelere baktıklarını; dokuzu gezi sırasında öğretmenlerin objeler hakkında açıklamalarda bulduklarını ve öğrencilerin sordukları soruları yanıtladıklarını; altısı müzede bulmaca ve kostüm giymekle ilgili iki etkinliğe katıldıklarını; ve altısı ise müzede ne yaptıklarını hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Müze-

de sadece gezdik. Sonra da fotoğraf çektirdik.” (Ö25) “Müzedede öğretmenler bize anlattılar, sadece anlattılar.” (Ö44)

Bulgulara göre müzede etkinlik içerisine dahil olan öğrencilerin daha ayrıntılı bilgiler verdikleri söylenebilir. Bu görüş şu ifadelerle desteklenebilir: “Bize müzeyi müze müdürü gezdirmişti. Tarihi giysiler giymiştik. O kıyafetleri eski yaşamları tanımak için giymiştik. Hatırlarım kek yemiştik.” (Ö31). “İlk önce müzeye gittiğimizde bizi içeride gezdirdiler. Müzede bulmaca için koşturduk. Müzenin içinde eşyaları bulduk. Sonra kıyafet verdiler.” (Ö35) Bulgulara göre bu öğrenciler 3. ve 4. sınıf öğrencileridir. Belirttiklerine göre bu etkinliğe 1. sınıftayken katılmış olmaları ve 1. sınıftan sonra müze gezisi yapmamaları da ayrıca dikkat çekici bir noktadır.

21 öğrenci müze gezisinden sonra herhangi bir etkinlik yapmadıklarını söylemişlerdir. Geziye katıldığını belirten öğrencilerden dördü öğretmenlerin gezi sonrasında sınıfta müze ile ilgili sorular sorduğunu; üçü kompozisyon yazdığını belirtilirken; öğrencilerden ikisi müze etkinliği sonrasında neler yapıldığını hatırlamadıklarını söylemişlerdir.

Müze Yaşantısı ile İlgili Duygu ve Düşünceler: Müze gezileri ile ilgili olarak öğrencilere bu gezilerde neler hissettikleri sorulmuştur. Sınıf etkinliği olarak müzeye gitmemiş ancak ailesi ile birlikte gitmiş olan öğrenciler, müzeye gitmiş öğrenciler kadar müzeye yönelik olumlu duygularından bahsetmişlerdir. Buna göre öğrenciler, müzede heyecanlanmışlar, meraklanmışlar, sevinmişler, mutlu olmuşlar, müzeyi sevmişler, geziden hoşlanmışlar ve eğlenmişlerdir. Bu öğrencilerin neredeyse tamamı müzeye yeniden gitmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerinden bazıları duygularını şu şekilde ifade etmişlerdir: “Müzeye gitmek çok güzeldi. Çok merak ettiğim için çok hoşlandım. Çok eğlenceliydi. Yüzükleri gördüm, saçları gördüm, bir tane değerli çok güzel kocaman bir kolyeydi.” (Ö5) “Müzeye gitmekten hoşlandım. Bir tane koyun vardı, iki kafası vardı, çok ilginçti. İşte ondan hoşlandım. Müzeye tekrar gitmek isterim. Çünkü çok sevdim orayı.” (Ö17) “Müzeye gitmekten hoşlandım. Çünkü bilmediğim hayvanları öğrendim. Hatırladığım hayvanlar kartal, beş ayaklı koyun... Tekrar görmek için müzeye gitmek isterim.” (Ö25) “Müzeye sınıfla gitmekten çok hoşlandım. Kendim gitmekten daha eğlenceliydi.” (Ö31)

Müze etkinliği ile ilgili olarak iki öğrenci ise müzenin önüne kadar yürüyüş yaptıklarını; müze binasının önünde fotoğraf çektirdiklerini; ancak içeri girmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu da öğretmen verisi ile karşılaştırılması ve neden öğrencilerin bu şekilde ifade ettiklerinin araştırılması gereken bir noktadır.

Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada, KKTC'deki Güzelyurt Doğa ve Arkeoloji Müzesi'nde kullanılmak üzere geliştirilecek olan öğretmen ve öğrenci etkinlik kitapçıkları için durum analizinin yapılması amaçlanmıştır. Müzenin bulunduğu ilçedeki müzeyi en rahat kullanma imkânına sahip olan iki ilkokul çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu okullardaki öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda müze eğitiminin planlı sistematik bir yöntem ile yapılmadığı, müzenin iki okula da yürüme mesafesinde olmasına rağmen sıklıkla derslik dışı eğitim ortamı olarak kullanılmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlere; özel yaşamda koleksiyon ve müze yaşantısına yönelik alışkanlıklar, okul dışı öğrenme ve müze eğitimi, müze eğitime bakış, müze etkinliklerinin planlanması ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlar öğretmenlerin müze eğitime yönelik bazı desteklere gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır. Öncelikle müze eğitimin önemine yönelik bir farkındalık; müze eğitiminin nasıl yapılacağına yönelik ise teorik ve uygulamalı bir hizmet içi eğitim programlarına gereksinimleri vardır. Aktekin (2008) çalışmasında öğretmenlerin müze ziyaretleri öncesinde gerekli çalışmalarını yapmadıklarını belirtmektedir. Güler (2009) de bu bulguyu programlı ve etkili bir müze gezisi yapılamamasındaki temel sorunun öğretmenlerin müzeleri nasıl daha etkili ve verimli kullanacaklarını bilmemeleri olarak yorumlamaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerden müze öncesi, müzede ve müze sonrası yapılan çalışmalarla ilgili kayda değer bir yanıt alınamaması, öğretmenlerinin müze eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimlerle desteklenmeye ve müze eğitimi ile ilgili kaynaklara olan gereksinimlerini ortaya koymaktadır. Bu durum, geliştirilecek öğretmen ve öğrenci etkinlik kitaplarının öğretmenlere oldukça önemli bir rehberlik edeceğinin göstergesi olarak da kabul edilebilir. Buna ek olarak öğretmenler programı yetiştirmekle ilgili kaygılarından bahsederek müze gezileri için yeterli zamanlarının olmadığını belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin aslında farklı branşlardaki çeşitli kazanımların müzede nasıl işleneceği konusunda yeterli teorik bilgiye sahip olmadıklarının işareti olabilir. Tasarla-

nacak hizmet içi eğitim programında her dersin kazanımlarının müzede nasıl etkinliklerle işlenebileceğine yönelik içeriklere de yer verilmelidir.

Öğretmen görüşlerine göre, bazı öğretmenlerin KKTC'deki müzeleri ve ören yerlerini yeterince tanımadıkları gözlenmiştir. Örneğin öğretmenlerden biri sanatla ilgili bir müze olsaydı gidebileceklerini ancak KKTC'de olmadığından gitmediklerini söylemektedir. Bir diğeri ise benzer şekilde şöyle ifade etmektedir: "Müzelere öğrencilerin ilgisini artırmak için daha çok çeşitlendirmeleri gerekir. Kıbrıs'ta eminim ki ikonlar dahil çok eser vardı ama bir çok eserimiz yurtdışına kaçırıldı. Keşke bunlar toplansaydı bir yerde ve öğrencilerimize gösterseydik" (Ö11). Fakat KKTC'de üç adet içeriği de oldukça zengin ikon müzesi bulunmaktadır. Resim derslerini veren bir öğretmenin, çalıştığı okulun karşısında bir ikon müzesi bulunmasına rağmen bu konuda bilgi sahibi olmaması oldukça düşündürücüdür. Bu bulgu da yine hazırlanacak olan hizmet içi eğitim programında hangi müzelerde ne tür etkinlikler yapılabileceği; ülkedeki müzeler ve bu müzelerin içeriklerine yönelik çalışmalara yer verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğrenci bulguları öğretmen bulguları ile paralellik göstermektedir. Çalışma yapılan okulun hemen karşısında yer alan Kıbrıs tarihini ve arkeolojisini, hayvan türlerini ortaya koyan önemli bir müzenin varlığından haberdar olmayan öğrencilerin olması çarpıcı bir durumdur. Güzelyurt Arkeoloji ve Doğa müzesinin varlığından haberdar olan öğrenciler ise bu müzeden yeterince yararlanamamaktadır. Akman vd. (2015) benzer bulgulara rastlamışlardır; öğretmenlerin, çocuğun gelişimi ve eğitimi-ne yönelik müze eğitiminin etkisine vurgu yapmadıkları görülmektedir. Bu da yalnızca bilgi ile müze eğitiminin içselleştirilemeyeceğini, öğretmenlerin bu konuda daha derin bir eğitim almaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler müze eğitiminin etkili bir şekilde yapılamamasıyla ilgili çeşitli değerlendirmelerde ve insanların daha fazla müzelere yönelmesi konusunda bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler müze çalışanlarının müze eğitimi konusunda daha donanımlı ve ilgili olmasını; daha uzak yerlerdeki müzelere ulaşım konusunun çözülmesini; programların derslik dışı etkinliklere yer verilecek şekilde geliştirilmesini; müzelerde interaktif ve görsel sunumlu etkinliklere yer verilmesini; adadaki müzelerin çeşitlendirilmesini ve küçük gruplar halinde gezilere gidilmesini önermişlerdir. Öğretmenlerin müze ile ilgili verdikleri bu öneriler, müze eğitiminde üzerinde durulması gereken noktalar. Alan yazında da müze eğitimi konusunda zaten yeterin-

ce bilgi ve uygulama tecrübesine sahip olmayan birçok öğretmen eğitsel etkinlikleri içeren programların yapılmadığı müzelere yapılan gezilerin içeriğinden memnun olmadıkları için bu gezilerden olumlu bir izlenim elde edemediği geride dönektedir (Gürbüz, 2017). Bu bulgular da yine geliştirilecek olan öğretmen ve öğrenci etkinlik kitapçıklarının rolüne vurgu yapmaktadır. Ülkemizde birkaç on yıldır öğretmenler ve müze çalışanları ile ilgili yapılan çalışmaların ortak sonucu olarak, müze eğitim kitaplarının ve müze-okul işbirliğinin önemi özellikle vurgulanmaktadır (Aktekin, 2008; Çadallı, 2019).

Araştırma bulgularına göre müzelerin ilgi çekici hale getirilmesiyle ilgili olarak öğretmenlerin aynı müzeye tekrar gitmek istememeleri müzelerin yaşayan bir yer olmaktan uzak olduğunu göstermektedir: “Özel yaşamımda tatillerimde müze ziyareti yapma gibi bir düşünce genelde olmaz. Aslında güzel, keşke olsa... Özel yaşamımda müzeye gitmememin nedeni aslında fazla müzemiz yok ben de küçükken zaten bu müzelere götürüyorlardı. Bu yerlere tekrar tekrar gitmek istemiyor insan.” (Ö9) Oysa çağdaş eğitim anlayışındaki gelişmeler müzeleri bu sıkıcı halden kurtarmış ve aktif öğrenme mekânlarına dönüştürmüştür. Bu nedenle müzelerin eğitim amaçlı kullanılmalarına olanak sağlamak için, eğitim programlarında müze eğitimine yer verilmesi; müzeler de ise ziyaretçilerin eğitimine yönelik etkinliklerin tasarlanması sunulması önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin ailede başladığını keşfeden müzecilik anlayışının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Halka ulaşabilmenin önemini kavrayan çağdaş müzecilik anlayışı, etkili müze eğitiminin gücünü kullanmakta ve öğrenen merkezli müzecilik anlayışı ile aile katılımına odaklanmaktadır (Karadeniz, Okvuran, Artar ve Çakır İlhan, 2015). Çocukların aileleriyle eğlenceli zaman geçirmelerine olanak sunan müze anlayışı ne yazık ki KKTC’de bu özellikleriyle henüz tanınmamaktadırlar. Araştırma bulgularına göre görüşme yapılan öğretmen ve öğrenciler KKTC’de doğup büyüyen kişilerdir. Az bir nüfusa sahip bir yerleşim yerinde bir “Doğa ve Arkeoloji Müzesi” olması, kültür ve eğitim açısından önem taşımaktadır. Araştırma bulgularına göre görüşme yapılan öğrencilerden ancak altısı müzeyi aileleriyle birlikte ziyaret etmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerden biri dışında tamamı okullarının karşısında yer alan bu müzenin tam adını anımsamadıklarını dile getirmeleri oldukça çarpıcıdır.

Özetle, bu çalışmada, Güzelyurt Doğa ve Arkeoloji Müzesi’nin derslik dışı öğrenme ortamı olarak kullanılması konusunda mevcut durumun saptama

tanması amaçlanmış ve öğretmen ve müze çalışanlarının bu konuda mesleki gelişim programlarına katılmaya gereksinim duydukları belirlenmiştir. Projenin devamında, geliştirilecek olan programın çağdaş müzecilik anlayışı ile tasarlanması ve bir düşünsel dönüşümün gerçekleştirilmesi hedeflenmelidir. Öğretmen ve müze görevlileri tarafından “Müzedede sessiz ol!”, “Hiç bir şeye dokunma!”, “Arkadaşlarıyla Konuşma!” denilen bir çocuğun müzeyi sevmesi, burada verimli bir zaman geçirmesi pek mümkün görünmemektedir. Müze eğitimi konusunda ancak mesleki gelişim programları ile desteklenen, müzeyi sınıf ortamına dönüştürebilen, müzeyi önemseyen bilinçli öğretmenlerin ve ilgili müze çalışanlarının çabaları eğitimin etkililiği arttırabilir. Müze eğitimi; aile, okul ve müze işbirliği ile gerçekleştiğinde kalıcı olabilir.

Kaynakça

- AKMAN, B., Özen Altınkaynak, Ş., Ertürk, H. H., & Can Gül, Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 97-115.
- AKTEKİN, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 103-111.
- AUSUBEL, D.P., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BENJAMIN, N., Haden, C. A., & Wilkerson, E. (2010). Enhancing building, conversation, and learning through caregiver-child interactions in a children's museum. *Developmental Psychology*, 46(2), 502-515.
- CHEE, M.F. (2003). Training teachers for the effective use of museums. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 10-16.
- CHIN, C.C. (2014). Museum experience: A resource for science teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 63-90.
- ÇADALI, A. (2019). *Müze eğitiminde deneyimlerin ve iş birliklerinin algılanması: Durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara.
- ÇAKIR, İlhan, A. (2019). Müzeler. Şen, İ. A. (Ed.) *Okul dışı öğrenme ortamları* (s.2-18). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

- DEWEY, J. (1896). *The reflex arc concept in psychology*. EW5:96-110.
- DEWEY, J. (1900). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- DEWEY, J. (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- GÜLER, A. (2009). *Programlı ve etkili bir müze gezisi için geliştirilen müze eğitim paketinin etkililiğinin ölçülmesi (Ankara ili 1. kademe 3. sınıf sanat etkinlikleri dersi örneği)*. G.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora Tezi.
- GÜRBÜZ, E. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- HADEN, C. A. (2010). Talking about science in museums. *Child Development Perspectives*, 4, 62-67.
- HADEN, C. A., Jant, E.A., Hoffman, P. C., Marcus, M., Geddes, J. R., & Gaskins, S. (2014). Supporting family conversations and children's STEM learning in a children's museum. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 333-344.
- HEIN, G. E. (2004). John Dewey and museum education. *Curator: The Museum Journal*, 47(4), 413-427.
- HEIN, G. E. (2006). Museum education. In S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies*, (pp. 340-352). UK: Blackwell Publishing.
- ICOM. (2007). *Definition of a museum*. Accessed June 28, 2018. Retrieved from <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>
- JANT, E. A., Haden, C. A., Uttal, D. H., & Babcock, E. (2014). Conversation and object manipulation influence children's learning in a museum. *Child Development*, 85(5), 2029-2045.
- KARADENİZ, C., Okvuran, A., Artar, M., Çakır İlhan, A. (2015). Yeni müzebilim bağlamında müze eğitimine çağdaş yaklaşımlar ve müze eğitimcisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 203-226.
- MACLEOD, B. & Keistead, M. (1990). Museums and schools: Partnership in education. *Museum Quarterly*, 18(3), 17-22.
- MIETTINEN, R. (2006). Pragmatism and activity theory: Is Dewey's philosophy a philosophy of cultural retooling? *Outlines. Critical Practice Studies*, 8(2), 3-19.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington, DC: The National Academies Press, 11.

- OKVURAN, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye’de gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 170-180.
- ORNSTEIN, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles, and issues*. Allyn & Bacon.
- PRIST, M. & Gilbert, J.K. (1994). Learning in museums: Situated cognition in practice. *Journal of Education in Museums*, 15, 16-18.
- PUTMAN, M., & Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: Using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 140-151.
- RAMEY-GASSET, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-450.
- SONG, L., Golinkoff, R.M., Stuehling, A., Resnick, I., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., & Thompson, N. (2017). Parents’ and experts’ awareness of learning opportunities in children’s museum exhibits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 39-45.
- THOMAS, G., & Anderson, D. (2012). Parents’ metacognitive knowledge: Influences on parent-child interactions in a science museum setting. *Journal of Research in Science Education*, 43(3), 1245-1265.
- TOFIELD, S., Coll, R. K., Vyle, B., & Boldstad, R. (2003). Zoos as a source of free choice learning. *Research in Science & Technological Education*, 21(1), 67-99.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WOOD, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- ZHENG, X. ve Lie, J. (2019). Experience, education and museum: Approaching Dewey’s museum education thought. *Modern Distance Education Research*,

ÖĞRETMENLERİN BESLENME BİLGİSİNE NON-FORMAL BESLENME EĞİTİMİNİN ETKİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mukaddes ÖRS¹

* Bu makalede, yazarın SEB-BAP 16-0102 no'lu proje verileri kullanılmıştır.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Yönetimi Bölümü, mukaddesors@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0707-5892.

Geliş Tarihi: 25.10.2019 Kabul Tarihi: 24.01.2020

Öz: Bu araştırmada, yetişkinlerin öğrenme özelliklerini dikkate alarak geliştirilmiş bir nonformal beslenme eğitimi programının ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin beslenme bilgilerine etkisinin ne olduğunun ve bu beslenme eğitimi programına yönelik katılımcı görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, nicel ve nitel tekniklerin yer aldığı çoklu/karma araştırma desenine göre modellendirilmiştir. Nicel araştırma desenlerinden deneysel kontrol gruplu ön ve son test desen kullanılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin tespiti için ise, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amasya İl merkezinde bulunan kamuya bağlı 15 ilkokulda çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenler (N=372) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, katılımcılara "Beslenme Bilgi Düzeyleri" başlıklı anket formu deneysel işlem öncesi ve sonrasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu ise uygulama sonrası uygulanmıştır. Uygulama sonrası deney grubundan çalışmaya katılmaya istekli olan 15 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde, Ki-Kare Testi, Wilcoxon Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise Betimsel Analiz Yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, non-formal beslenme eğitimi programının öğretmenlerin beslenme bilgisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Deney grubundaki öğretmenlerin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır [$Z = -8.592$; $P < 0.05$]. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü 0.97 olup bu katsayının büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bilgi değişim puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$U = -2.816$; $p < 0.05$]. Deney grubundaki öğretmenlerin bilgi değişim puanı (5.5), kontrol grubundaki öğretmenlere (2.86) göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Program eğitime katılan öğretmenler tarafından beğenilmiş ve takdir edilmiştir. Beslenme eğitimi programlarına, öğretmenlerin yanı sıra öğrenci ve velilerinin de dahil edilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Nonformal beslenme eğitimi, yaşam boyu eğitim, yetişkin eğitimi, beslenme bilgisi, öğretmen eğitimi

THE EFFECT OF NON-FORMAL NUTRITION TRAINING ON TEACHERS' NUTRITION KNOWLEDGE

Abstract:

In this study, it was aimed to determine the effect of a non-formal nutrition education program developed on the nutritional knowledge of teachers working in primary schools by taking into consideration the learning characteristics of adults and to examine the participants' opinions about this nutrition education program. The research was modeled according to the multiple / mixed research design including quantitative and qualitative techniques. In the quantitative research, pre and post test pattern with experimental control group was used. Qualitative research method was used to determine the opinions of the teachers in the experimental group. The study group of the research consisted of teachers (N = 372) working in various branches in 15 public schools in Amasya. Data was collected using two instruments: (a) Questionnaire (before and after the experiment) and (b) semi-structured interview form (after the experiment). A questionnaire was used to as pretest and post test. Chi-Square Test, Wilcoxon Test and Mann Whitney U Test were used in the analysis of quantitative data. After the application, a focus group interview was conducted with 15 teachers willing to participate in the study from the experimental group using semi-structured interview form. In the analysis of qualitative data obtained from the interviews with teachers in the experimental group, descriptive analysis method was used. The results of this study revealed that the non-formal nutrition education program improved teachers' nutritional knowledge. There is a significant difference between the pre-test and post-test results of the teachers in the experimental group [Z= -8.592; P<0.05]. The effect size calculated for the significant difference is 0.97 and it can be said that this coefficient has a large effect size. In the pre-test and post-test, the scores of information were significantly different in both groups [U= -2.816; p<0.05]. It can be said that the increase in score was significantly higher the experimental group than the control group. This program, which is appreciated by the teachers participating in the training. Nutritional education should be recommended to students' parents as well as teachers.

Keywords: Nonformal nutrition training, lifelong education, adult education, nutrition knowledge, teacher training

Giriş

İnsan gücünü ortaya çıkararak etkenlerin başında eğitim ve sağlık gelir. Eğitim, sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik ve teknolojik pek çok alanla ilişki içinde olup, yaşam boyu süren ve sadece tek bir tanımlamayla açıklanamayacak karmaşık bir olgudur (Miser, 2006). Yaşam boyu eğitim; formal eğitim, non-formal eğitim ve informal öğrenme bileşenlerinden oluşan bir kavram olarak tanımlanmakta; öğrenmenin tüm biçimlerini, tüm çeşitlerini birleştiren ve kapsayan eğitimi bütünlükle ele alan bir perspektif olarak belirtilmektedir (Miser, 2013). Yaşam boyu eğitim, ekonomik rekabet edebilirlik, istihdam edilebilirlik, bireysel tatmin ve kişisel gelişim sağlayan temel bir politika olarak vurgulanmaktadır (European Commission, 2001; OECD, 2001).

Türkçe’de non-formal eğitim kavramını tam karşılayabilen bir kavram bulunmamaktadır (Miser, 2013). Yetişkinlerin yanı sıra çocuklara da yönelen; belirli hedef kümelerin ihtiyaç duydukları öğrenmeleri sağlamak için formal sistemin dışında sürdürülen örgütlenmiş sistematik etkinliklerdir (Colardyn ve Bjornavold, 2004). Okul içinde ve dışında bulunan genç ve yetişkinlere yönelen, performans ölçütleri bakımından daha esnek olan, günlük yaşam sorunları ile daha çok ilgilenen kısa dönemli kurs ve benzeri programları içermektedir (Tight, 1996, 68). Nonformal eğitim, öğrenenin ihtiyaçlarını anlama açısından avantajlıdır. Nonformal eğitim, formal eğitim sisteminin dışında yer alan, organize edilmiş herhangi bir eğitimsel aktiviteyi ifade eder (European Centre for the Development of Vocational Training, 2008). Öğrenen grubun ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir (Rogers, 2004); öğrenme hedefleri içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından formal eğitime göre daha az yapılandırılmış bir program temellidir. Çoğunlukla kısa dönemli (bir yıldan daha az) ve yarı zamanlıdır. Nonformal öğrenme, gerçek yaşam durumu ile ilişkilidir. Beceriler, bilgi ve tutumlar yüksek uygulama değeri olan öğrenmedir (Kors, 2007).

Yaşam boyu eğitimin en temel temalarından birisi de sağlık eğitimidir. Koruyucu sağlık hizmetlerinden hastalık sonrası öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına değin pek çok konu yaşam boyu sağlık eğitiminin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Yaşam boyu sağlık eğitiminin önemli konularından birisini de beslenme eğitimi oluşturur. Çünkü, sağlıklı bir hayata sahip olmanın şartlarından biri yeterli ve dengeli beslenmedir (Şanlıer ve Şeren, 2004; Ayer, 2018; Carrara ve Schulz, 2018).

Günümüz toplumlarında çocuklar ve gençlerin karşılaştığı sağlık sorunları içerisinde, yetersiz ve dengesiz beslenme alışkanlığı ve buna bağlı olarak meydana gelen hastalıklar üst sıralarda yer almakta ve önemli bir halk sağlığı problemi haline gelmektedir (Demirezen ve Coşansu 2005; Özmen, 2016).

Araştırmaların sonuçları, yetersiz ve dengesiz beslenmenin çeşitli sağlık sorunlarının oluşmasında önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Rommieu, Hernandez-Avila, Rivera, Ruel ve Parra, 1997; Noor, 2000; Williams vd., 2002; Gaglianone vd., 2006; Aihara ve Minai, 2011). Sağlıksız beslenme uygulamalarının çocuklar ve ergenler arasında aşırı kilo ve obezite, kanser, kardiyovasküler hastalık ve diyabet gibi ciddi bulaşıcı olmayan hastalıkların artan yaygınlığı ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Murnan, Telljohann, Dake ve Boardley, 2006; WHO, 2012; Ronto, Ball, Pendergast, Harris, 2017; Metos, Sarnoff ve Jordan, 2019). Bulaşıcı olmayan hastalıklar dünya çapında önde gelen ölüm nedenlerinden olduğundan, hastalar ve sağlık sistemleri için muazzam bir ekonomik yükün yanı sıra, yayılmalarına karşı koymak küresel bir sağlık önceliği haline gelmiştir (Carrara ve Schulz 2018; Metos, Sarnoff ve Jordan, 2019).

Türkiye’de çocuklarda ve adolesanlarda beslenme ile ilişkili sorunlar arasında zayıflık, şişmanlık ve ilgili malnutrisyonlar, avitaminozlar, anemi, basit guatr ve diş çürükleri bulunmaktadır. Bunlarla birlikte, yetersiz ve dengesiz beslenmenin çocukların ve adolesanların algılamalarını ve dikkat sürelerini azalttığı, öğrenmede güçlük ve davranış bozuklukları ile okul devamsızlığını artırdığı ve okul başarısında düşmeye sebep olduğu bildirilmektedir (Emiroğlu, 1998; Oktar ve Şanlıer, 1999; Hasbay, 2004; Müftüoğlu, 2004; TBSA, 2010; Kültüroğlu vd., 2013; Ayer, 2018).

Beslenme sorunlarının eğitimsizlik ve bilgisizlikle yakından ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Karavuş, Gencil, Çoban, Güteryüz, Karaaslan ve Parmaksızolu, 1995; Jonides, Bushbacher ve Barlow, 2002; Keser ve Çıracıoğlu, 2015; Ronto, Ball, Pendergast, ve Harris, 2016). Bu bağlamda ilkökul öğretmenlerinin durumu özellikle ilgi çekici görünmektedir. Çünkü ilkökul öğretmenlerinin beslenme bilgisi, kendi sağlığı açısından olduğu kadar ilkökul dönemi çocuğunun örnek aldığı bir rol modeli olması nedeniyle de önem taşımaktadır (Perez-Rodrigo, Aranceta, 2003; Yager ve O’Dea, 2005; Rossiter, Glanville, Taylor ve Blum, 2007; Arcan, Hannan ve Himes, 2013; Ateş

Özcan, 2019; Metos, Sarnoff ve Jordan, 2019). Okul ortamı yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıkları kazandırarak kısa ve uzun sürede ortaya çıkabilecek hastalıkları önlemesi için gerekli bilgi, yetenek ve davranışların gelişmesinde önemli bir konuma sahiptir. Öğretmenlerin bu çağdaki çocuklar üzerinde çok etkili olduğu bilinmektedir (Martin ve Driskell, 2001; Perez-Rodrigo ve Aranceta, 2001; Panunzio, Antoniciello ve Pisano, 2007; Arcan, Hannan ve Himes, 2013; Ateş Özcan, 2019). Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi, bireyin çevresindeki kişilerin davranışlarını gözlemlediğini ve bu gözlemlerden bazı sonuçlar çıkararak, aynı davranışı gösterdiğini savunmaktadır (Bandura, 1977). Dolayısıyla öğretmenlerin beslenme bilgilerinin gelişmiş olması hem kendi sağlıkları hem de öğrencilerin sağlıkları ve akademik başarıları bakımından önemli bir konu olarak görülmektedir (Perez-Rodrigo ve Aranceta, 2003; Marx, Hudson, Deal, Tam, Pateman ve Middleton, 2007; Carraways-Stage, Henson ve Dipper, 2014).

Yetersiz ve dengesiz beslenme ile ilişkili hastalıkların önlenmesi ve kontrolüne yönelik stratejilerde ortak risk faktörleriyle mücadele eden etkin girişimlere ihtiyaç vardır (Anonim, 2004). Bu girişimler arasında sürdürülebilir beslenme eğitimi, gıda ve beslenme okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik çabalar önemli rol oynamaktadır. Çağımızda beklenen yaşam kalitesine ulaşmak için tüm bireylerin ve toplumun beslenme bilincini artırarak, sağlıklı beslenmenin yaşam biçimine dönüştürülmesi gerekmektedir (Pekcan, 2009; Aktaş ve Özdoğan 2016).

Türkiye'de yapılan birkaç araştırmanın sonucunda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin beslenme bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, (Hacıbeyoğlu, 1976; Sadbağ, 2003; Gürel, Gemalmaz ve Dişçigil, 2004; Ercan, Yılmaz ve Altundağ, 2014; Bozkurt ve Erdoğan, 2019; Sakar ve Açıktur, 2019) Türkiye'de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hem geçmişte hem de günümüzde beslenme konusunda bilgisinin yetersiz olduğu, bu yetersizliğin aradan geçen zamana karşın varlığını sürdürdüğü söylenebilir. Bu eksiği gidermek için öğretmenlerin beslenme ve sağlıklı yaşam konusunda eğitim almaları sağlanabilir.

Öğretmenler yetişkin bireylerdir. Genel olarak yetişkinlerin olduğu gibi, öğretmenlerin de öğrenmelerini etkileyen temel özelliklerinin öğrenme süreç-

lerinde dikkate alınması sürecinin başarısını etkiler. Dolayısıyla öğretmenlerin beslenme yeterliklerini geliştirmeye yönelik bir sağlık eğitiminin, öğrenmelerini etkileyen özelliklerinin dikkate alınarak geliştirilmesi onlara yönelik bir beslenme eğitiminin ön gerekliliğidir. Knowles (1996) tarafından yapılan çalışmada, yetişkinlere yönelik eğitimlerde dikkate alınması gereken bu gereklilikler andragoji kavramı ve andragojinin varsayımları ile özlü biçimde temellendirilmişlerdir. Bu bağlamda eğitim programının içeriğinin katılımcıların ihtiyacına dayalı olması, öğretim yöntemlerinin ve eğitim materyallerinin onların benlik algısını ve tecrübelerini dikkate alması beklenir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin beslenme konusundaki öğrenme ihtiyaçlarının saptanması ve bu ihtiyacı karşılamak için yetişkinlerin öğrenmesini etkileyen özelliklerini dikkate alarak geliştirilmiş bir beslenme eğitimi programının etkisinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, yetişkinlerin öğrenme özelliklerini dikkate alarak geliştirilmiş bir non-formal beslenme eğitimi programının öğretmenlerin beslenme bilgilerine etkisinin ne olduğunun ve bu beslenme eğitimi programına yönelik katılımcı görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1) Kamu ilkokullarında çalışan öğretmenlerin, beslenme konusundaki ihtiyaçlarını belirlemek üzere uygulanan bilgi testinin ortaya koyduğu eğitim ihtiyaçları nelerdir?

2) Yetişkinlerin öğrenme özelliklerine göre düzenlenmiş beslenme eğitimi programı deney grubundaki öğretmenlerin beslenme bilgileri üzerinde ne kadar etkili olmuştur?

3) Eğitim programının deney grubundaki öğretmenlerin beslenme bilgilerine etkisi katılımcıların:

a) Cinsiyetine ve

b) Medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4) Yetişkinlerin öğrenme özelliklerine göre düzenlenmiş beslenme eğitimi programı hakkında katılımcı görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel ve nitel tekniklerin yer aldığı çoklu/karma araştırma desenine göre modellendirilmiştir. Araştırmada program geliştirmede Knowles'in (1996) görüşü benimsenmiştir. Knowles (1996) göre yetişkin eğitiminde program geliştirme basamaklarının ilki olan eğitim ihtiyacının belirlenmesi bölümünde, öğretmenlerin beslenme konusuyla ilgili bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmadır. Elde edilen bilgilerin ışığında, yetişkinlerin öğrenme özelliklerini dikkate alarak geliştirilen non-formal beslenme eğitimi programının değerlendirilmesi bölümünde nicel araştırma desenlerinden "deneysel kontrol gruplu ön test-son test" desen (Sönmez ve Alacapınar, 2016, 51-56) kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğretmenlerin, yetişkinlerin öğrenme özelliklerine göre düzenlenmiş beslenme eğitimi programına yönelik görüşlerinin tespiti için ise, nitel araştırma desenlerinden "temel nitel araştırma" deseni kullanılmıştır. Temel nitel çalışmalar tüm disiplin alanlarında ve pratik uygulama alanlarında görülebilir. Veriler; görüşmeler, gözlemler ya da döküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2009). Amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yönteminin aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı denilmektedir (Greene, Krayder ve Mayer, 2005). Son dönemlerde aynı araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karışık yöntem çalışmalarına ilginin artışı belirtilmektedir (Büyüköztürk v.d., 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya İl merkezinde bulunan kamuya bağlı 15 ilkokulda çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenler (N=372) oluşturmuştur (Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2017). Bu çalışma grubunun tamamına ulaşılmak istenmişse de araştırmanın başlangıcından sonuna kadar kayıplar olmuştur. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde izinli veya raporlu olma veya anketlere eksik cevap verme gibi nedenlerden dolayı 350 öğretmene ulaşılmıştır. Ulaşılan bu grup araştırmanın örneklemini olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine dayalı bulgular Tablo 1'de verilmektedir:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	137	39.14
	Kadın	213	60.86
	Toplam	350	100
Medeni durumu	Evli	321	91.71
	Bekar	29	8.29
	Toplam	350	100
Yaş	21-29 yaş	19	5.43
	30-39 yaş	81	23.14
	40-49 yaş	153	43.71
	50 yaş ve üzeri	97	27.71
	Toplam	350	100
Beden Kitle İndeksi	Zayıf	2	0.57
	Normal kilolu	147	42
	Hafif şişman	165	47.14
	Şişman	36	10.29
Sorumlu olduğu sınıf	Toplam	350	100
	Sınıf öğretmeni	309	88.29
	Branş öğretmeni	41	11.71
Öğretmen yetiştiren bir okuldan mı mezun oldu?	Evet	329	94
	Hayır	21	6
	Toplam	350	100
Öğreniminiz sırasında beslenme konularında ders aldınız mı?	Evet	116	33.14
	Hayır	234	66.86
	Toplam	350	100
İlkokul programlarında beslenme ile ilgili bölümleri yeterli buluyor musunuz?	Evet	93	26.57
	Hayır	257	73.43
	Toplam	350	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından çoğu (% 60.86) kadın ve % 39.14 erkektir. Öğretmenlerin tamamına yakınının (% 91.71) evli olduğu; yaklaşık üçte birinin 40 yaşından genç, üçte ikisinin 40 yaşından büyük olduğu görülmektedir. Beden Kitle İndeksine göre, öğretmenlerin çok azının zayıf, % 42'si normal kilolu, % 47.14'ü ise hafif şişman ve % 10.29'unun şişman olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 88.29'unu sınıf öğretmeni, % 11.71'ini ise branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 94'ü öğretmen yetiştiren bir okuldan mezun olduğunu belirtmiştir. Beslenme konusunda hizmet öncesi eğitimde ders almayan öğretmenlerin oranı % 66.86, ders alanların oranı ise % 33.14'tür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 73.43) ilkokul programlarındaki beslenme ile ilgili konuları yeterli bulmadığını, % 26.57'si ise yeterli bulduğunu belirtmiştir (Tablo 1).

Araştırmaya katılan öğretmenler doğal olarak deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 186'sı deney grubuna, 186'si ise kontrol grubuna atanmıştır. Ancak, kontrol grubuna atanan 22 öğretmen beslenme eğitimine katılmak istediklerini belirttiler ve katılım gönüllülük esasına dayandığı için, bu öğretmenler de deney grubuna dahil edildiler. Deneysel kontrol gruplu ön test-son test" desende gruplar doğal olarak deney ve kontrol grubuna atanırlar. Gruplar kurumlarda, doğada nasıl oluşmuşlarsa öyle atanırlar (Sönmez ve Alacapınar, 2016, 60).

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında Sadbağ (2003) tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümü öğretmenlerin kişisel bilgilerine dair sorulardan, ikinci bölümü ise beslenme bilgi düzeyine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama aracında, demografik bilgilerle ilgili 8 soru ve beslenme bilgisi ile ilgili 25 soru bulunmaktadır.

Bu araştırmada "beslenme bilgi düzeyleri anketine" kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır (Balci, 2005). Anketin kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur (Ölçme değerlendirme, Program geliştirme, Yaşam boyu Öğrenme ve Yetişkin eğitimi, Beslenme alanlarında ve MEB'de çalışan bir öğretmen). Öneriler doğrultusunda ankete son şekli verilmiş ve örneklem grubu dışında bulunan ilkokullarda görev yapan 50 kişilik bir öğ-

retmen grubuna pilot uygulama yapılarak elde edilen sonuçlar üzerinde güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Anketlerin güvenilirlik düzeyi Cronbach Alpha değerine göre hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı anketin tamamı için .896 olarak hesaplanmıştır. Nunally (1978), Fraenkel ve Wallen (2006) tatarfindan güvenilirlik ölçümüne ilişkin katsayının .70'in üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir. Bulgular, anket formunun güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Tezbaşaran, 1997).

Araştırmanın nitel boyutunda ise; yetişkinlerin öğrenme özelliklerine göre geliştirilmiş beslenme eğitimi programı hakkında katılımcı görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından alanyazın taranmış ve taslak yapılandırılmış/açık uçlu sorular içeren mülakat (görüşme) formu hazırlanmıştır. Mülakat formundaki sorular hazırlanırken, iç geçerliği sağlamak üzere beş alan uzmanından görüş alınmıştır (Ölçme değerlendirme, Program geliştirme, Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ve Beslenme alanlarından ve MEB'de çalışan bir öğretmen). Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. Asıl uygulamaya geçmeden önce araştırma örnekleminde dışarıda yer alan beş gönüllü öğretmen ile görüşülerek soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Ön uygulama sonuçları doğrultusunda sorular tekrar gözden geçirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir.

Eğitim programının sonunda, verilen eğitim hakkında deney grubundaki öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek için deney grubundaki 15 gönüllü öğretmene aşağıda yer alan açık uçlu/yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur:

- Kursun içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- İçerikteki bilgiler güncel midir?
- İçerik yeterince kapsamlı mıdır?
- Program içeriğine eklenebilecek konu başlıkları nelerdir?
- Programı ne kadar etkin ve faydalı buldunuz?

Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda geçerlik güvenilirlik yerine inandırıcılık olması gerektiğine dikkat çekmiş ve bazı kriterler belirlemiştir. Bunlar; inanılabilirlik, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana başlık altında sunulmuştur. İnanılabilirliği artırmak için pek çok yöntem vardır (Merriam, 2009). Bu yöntemler; uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman incelemesidir (Holloway ve Wheeler, 1996).

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada farklı amaç soruları için farklı veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın birinci amaç sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin beslenme konusundaki öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesinde, Sadbağ (2003) tarafından öğretmenlerin beslenme bilgi düzeyini ölçmek için geliştirilen “Beslenme Bilgi Düzeyleri” başlıklı anket formu araştırmaya katılan öğretmenler üzerinde ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü amaç sorusuna yönelik olarak aynı anket formu araştırmaya katılan öğretmenler üzerinde son test olarak uygulanmıştır.

Katılımcılara Sadbağ (2003) tarafından hazırlanan “Beslenme Bilgi Düzeyleri” başlıklı anket eğitim programından bir hafta önce ön test olarak uygulanmıştır. Dört haftalık bir eğitim programının tamamlanmasının ardından katılımcılara ön test olarak uygulanan anket formu, son test olarak 10 gün sonra tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplanması sürecince anketlerin uygulanabilmesi için Anket formu Amasya Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğü yetkililerince incelenerek yazılı izin alınmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenler ile görüşülerek anketlerin ve beslenme eğitim programının uygulanmasının hangi haftalar arasında uygun olacağı öğrenilmiştir. Ön test ve son test uygulaması, bizzat araştırmacı tarafından okullara gidilerek, öğretmenlerin seminer dönemine rastlayan 2 Mayıs 2016 ve 4 Temmuz 2016 tarihleri arasında yapılmıştır.

Araştırmanın dördüncü amaç sorusuna yönelik olarak yani “yetişkinlerin öğrenme özelliklerine göre düzenlenmiş beslenme eğitimi programı hakkında katılımcı görüşlerini belirlemek” amacıyla yarıyapılandırılmış/açık uçlu sorular içeren “Katılımcı Görüşme Formu” ile bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerli olabilecek ve her araştırmaya uyabilen örneklem belirleme yöntemleri sunmanın mümkün olmadığı ve bazen bir bireyin araştırmanın örneklemini oluşturabileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek (2006). Buna göre, öğrenilmek istenen bilginin derinliği gözönünde bulundurularak 15 katılımcı ile görüşülmesi uygun bulunmuştur.

Görüşmenin zamanı ve yeri, katılımcılara toplantı tarihinden beş gün önce duyurulmuş, konuyla ilgili kendileri bilgilendirilmiş ve toplantı için katılımcılar Amasya Üniversitesine davet edilmişlerdir. Yetişkinlerin özelliklerine

göre düzenlenmiş beslenme eğitim programına katılan öğretmenler arasından istekli olan 15 öğretmen ile 03.07.2016 tarihinde odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılar kendi imkanlarıyla belirlenen saatte toplantıda hazır bulunmuşlardır.

Toplantı boyunca katılımcılara mümkün olduğu kadar müdahalede bulunulmamıştır. Bir buçuk saat süren toplantı süresince yapılan konuşmalar araştırmacı tarafından not alınmış ve ses kayıt cihazı aracılığı ile kaydedilmiş ve nihai sonuca ulaşılmıştır.

Görüşmede, kişilerin düşüncelerini açığa çıkarmak amacıyla soru sorma ve özetleme teknikleri kullanılmıştır. Veriler analiz edilerek katılımcıların dile getirdiği değerlendirmeler ve görüşlerin bir sentezi yapılarak, katılımcıların fikirleri, algıları ve tutumları anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından açık uçlu sorular sorularak tartışma teşvik edilmiş; kişilerin düşünceleri, gözlemleri ve yaşantıları hakkında ayrıntılı bilgiler vermeleri sağlanmıştır. Görüşmede söylenenlerin tekrarlanarak yanlış anlaşılmalarının önlenmesine, her katılımcının tartışmalarda yer almasına özen gösterilmiştir. Ayrıca araştırmacı, kişisel görüşlerine yer vermemiş, grupta herkesin görüşüne yer vermeye ve katılımcılar arasında dengeyi sağlamaya çalışmıştır.

Öğretmenlerin antropometrik ölçüleri olarak vücut ağırlıkları ve boy uzunlukları alınmış ve Beden Kitle İndeksi hesaplanmıştır (BKİ). Beden Kitle İndeksi : “18.4 ve altı zayıf”; “18.5-24.9 arası normal”; “25-29.9 arası hafif şişman” ve “30 ve üzeri şişman” olarak değerlendirilmiştir (Lee ve Nieman, 1996; Pekcan, 1999).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi bir istatistik paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında yapılmıştır. Değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilks testi yapılmış, basıklık ve çarpıklık katsayısına bakılmıştır.

Tablo 2. Değişkenlerin Dağılımının Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

Bilgi Puanı	Grup	Kolmogorov – Smirnov Test			Shapiro- Wilk Test		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ön test Bilgi Puanı	Deney Grubu	.200	204	.000	.861	204	.000
	Kontrol Grubu	.188	146	.000	.867	146	.000
Son test bilgi puanı	Deney Grubu	.159	204	.000	.907	204	.000
	Kontrol Grubu	.188	146	.000	.881	146	.000

Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilks testi analizde P değerinin .05'ten küçük olması verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Özcan, Karadeniz ve Demirel, 2010, 155-166). Tablo 2'de görüldüğü üzere, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçları $P < 0.05$ olduğu için verilerin normal dağılmadığı söylenebilir.

Normal dağılımı test etmenin yollarından bir diğeri de basıklık ve çarpıklık kat sayısına bakmaktır. Basıklık ve çarpıklık kat sayısı normal dağılımda 0'dır (Field, 2009). Bu araştırmada Tablo 3'te görüldüğü üzere çarpıklık kat sayısı; deney grubu için, ön testte -4.87 ve son testte -6.62, Kontrol grubu için ise; ön testte -6.36 ve son testte -5.74 bulunmuştur. Basıklık katsayısı; deney grubu için ön testte -1.96, ve son testte kontrol grubu için 4.90, Kontrol grubu için ise; ön testte 2.71 ve son testte 2.99 olarak bulunmuştur.

Tablo 3. Değişkenlerin Dağılımının Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Grup		Statistic	Std. Error	Skewness/Kurtois	
Ön test	Deney Grubu	Mean	11.3480	.40790	
		Skewness	-.829	.170	-4.87
		Kurtosis	-.663	.339	-1.96
	Kontrol Grubu	Mean	13.7808	.40305	
		Skewness	-1.276	.201	-6.36
		Kurtosis	1.082	.399	2.71
Son test	Deney Grubu	Mean	16.8529	.37622	
		Skewness	-1.128	.170	-6.62
		Kurtosis	1.661	.339	4.90
	Kontrol Grubu	Mean	16.6438	.50437	
		Skewness	-1.151	.201	-5.74
		Kurtosis	1.192	.399	2.99

Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non-parametrik testlerden Ki-Kare Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralı Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmıştır. Ki-kare testi yapılırken beklenen frekansların sıfır olmaması ve gözlemlerin % 20'sinde beşten küçük olmaması kuralları dikkate alınmıştır (Büyükoztürk vd., 2010, 42; Kalaycı, 2010, 54).

Öğretmenlerin beslenme bilgisi puan ortalamalarını hesaplamak için Erten (2006) tarafından geliştirilen başarı değerlendirme ölçeği kullanılmış ve yorumlar bu sonuçlara göre yapılmıştır.

Tablo 4. Beslenme Bilgisinin Puansal Başarı Derecelendirme Ölçeği

Başarının Puansal Derecesi (00.0-25)	Başarı Derecelerinin Anlamı
0-8	Yetersiz düzeyde beslenme bilgisi
9-16	Yeterli düzeyde beslenme bilgisi
17-25	İyi düzeyde beslenme bilgisine sahip

Katılımcıların kişisel özellikleri ile ilgili betimsel istatistiksel analizler için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010, 155-166; Kalaycı, 2010, 99-106). Eğitim programının sonunda, deney grubundaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise “Betimsel Analiz Yöntemi” kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler alınan cevaplara göre başlıklar altında sunulmuştur.

Deney grubundaki öğretmenlere araştırmacı tarafından ön test sonuçlarına (öğrenme ihtiyaçlarına) göre tasarlanan beslenme eğitimi verilmiştir. Eğitim, araştırmacı tarafından araştırma kapsamına alınan okullara gidilerek, okul yönetimi tarafından sağlanan sınıflarda ve konferans salonlarında gerçekleştirilmiştir

İhtiyaç analizi doğrultusunda belirlenen uygulama, deney grubundaki öğretmenlere yetişkin eğitimi ilkeleri göz önüne alınarak haftada iki ders saati olmak üzere dört hafta süreyle araştırmacı tarafından sürdürülmüştür. Kontrol grubundaki öğretmenlere herhangi bir eğitim yapılmamıştır. Deney grubuyla eşzamanlı olarak ön test ve son test uygulanmıştır. Beslenme eğitimi programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında şu hususlara dikkat edilmiştir:

İçerik. Ön test yoluyla saptanan, öğretmenlerin beslenme konusundaki öğrenme ihtiyacının karşılanması için şu temalardan oluşan bir eğitim programı hazırlanmıştır: “Beslenme ve Sağlık İlişkisi, Besin Öğelerinin Gruplandırılması ve Vücut Çalışmasındaki Etkileri, Günlük Beslenme Rehberi, Besinleri Satın Alma, Hazırlama, Pişirme ve Depolama İlkeleri ve Dikkat Edilecek Hususlar, İlkokul Çocuklarında Beslenme, Okul Kantin Uygulamaları.”

Yaklaşım. Yetişkinler benlik algısı gelişmiş, tecrübe sahibi insanlardır (Knowles, 1996). Bu bağlamda öğrenme sürecinde onların da sürece aktif olarak katılması için şu yöntemler uygulanmış; sınıfça şu sınıf kurallarına uyulması kararlaştırılmıştır:

- Eğitimleri süresince öğretmenlerin derse aktif katılımları için onlara zaman zaman kolayca, günlük hayatlarından yola çıkarak cevaplayacakları sorular yöneltilmiştir.

- Verdikleri cevaplar olması gerekene uygun olmasa bile olumsuz tepkiler göstermemeye dikkat edilmiştir.

- Günlük hayatları ile öğrendikleri arasında bağlantı kurmaları teşvik edilmiştir. Örneğin, protein konusu anlatılırken o gün sabah kahvaltısında ne yedikleri sorulmuş; kahvaltıda yedikleri gıdalardan protein içeren gıdaları sıralamaları istenmiştir.

- Bazı cevaplar yanlış bile olsa bu cevaplar yadsınmamış, yanlış olarak nitelendirilmemiş, yanlış bile olsa bunların öğrenme için bir fırsat olduğu özellikle vurgulanmıştır.

- Eğitim, öğretmenlerin katılmasına imkan verecek biçimde sohbet tarzında yürütülmüş, öğretmenlerin sorularını ve tecrübelerini grupta paylaşmalarına imkan verilmiştir.

Zaman ve süre. Öğrenme zamanı ve süresi öğretmenlerin çalışma durumları ve diğer sorumlulukları göz önüne alınarak şöyle kararlaştırılmıştır. Eğitim, Amasya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı onam alınarak seminer döneminde öğretmenlere verilmesi uygun bulunmuştur. Eğitim, bir kısım okulda sabahleyin saat 09:00- 10:45 arasında yapılırken; diğer okullarda da öğleden sonra saat 14:00-15:45 arasında verilmiştir.

Değerlendirme. Eğitim programının sonunda öğretmenlere programı değerlendirmeleri için programın içeriğinin yeterliliği ve niteliği, programda görülen eksiklikler, konuların işleniş biçiminin etkiliği ve sürenin yeterliliği ile ilgili sorular bulunan bir görüşme formu uygulanmıştır. Eğitimleri süresince öğretmenlerin derse aktif katılımları için onlara "siz bu konuda ne yaparsınız, nasıl yaparsınız, neye dikkat edersiniz" gibi cevaplamakta zorlanmayacakları sorular yöneltilmiş; bu yolla aynı zamanda onların günlük hayatları ile öğrendikleri arasında bağlantı kurmaları teşvik edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin beslenmeyle ilgili eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtların doğru- yanlış olarak değerlendirilmesi sonucuna göre öğretmenlerin beslenme konusundaki bilgi düzeyleri, Tablo 5'te görüldüğü üzere şöyledir:

Tablo 5. Beslenme Eğitimi Uygulanmadan Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Beslenme Bilgi Düzeyleri

	Bilgi Düzeyi								Ki Kare Testi		
	Yetersiz		Yeterli		İyi		Toplam		Ki Kare	P	
	n	%	n	%	n	%	n	%			
Cinsiyet	Erkek	43	31.39	78	56.93	16	11.68	137	100	30.137	0.001
	Kadın	28	13.15	113	53.05	72	33.8	213	100		
	Toplam	71	20.29	191	54.57	88	25.14	350	100		

Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcıların bilgi düzeylerine göre dağılımları genel olarak incelendiğinde % 54.57'si yeterli, % 25.14'ü iyi, % 20.29'u yetersiz düzeyde beslenme bilgisine sahiptir. Cinsiyet değişkenine göre ise, öğretmenlerin beslenme bilgi düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.001$). Erkek öğretmenlerin % 31.39'unun, kadın öğretmenlerin ise %13.15'inin beslenme bilgisinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin % 56.93'ü, kadın öğretmenlerin % 53.05'inin beslenme bilgisinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. İyi beslenme bilgisine sahip kadın öğretmenlerin % 33.8'i ve erkek öğretmenlerin % 11.68'i iyi düzeyde beslenme bilgisine sahiptir.

Bu sonuçlar katılımcı öğretmenlerin % 71'inin besin öğelerinin gruplandırılması ve vücut çalışmasındaki etkileri, % 90.29'unun günlük beslenme rehberi, % 70.8'i besinleri satın alma, hazırlama, pişirme ve depolama ilkeleri ve dikkat edilecek hususlar, % 80'i beslenme ve sağlık ilişkisi, % 76.86'sı ilköğretim çocuklarında beslenme, % 76'sının okul kantin uygulamaları konusunda eğitim ihtiyaçları olduğunu göstermiştir.

Beslenme eğitimi programının etkisine ilişkin bulgular

Beslenme eğitimi programının etkisini belirlemek için araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme ihtiyacını saptamak amacıyla eğitimden bir hafta önce ön test olarak uygulanan 25 soruluk beslenme bilgi anketi, dört hafta süren eğitim programının tamamlanmasının ardından son test olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırma grubunun bir değişkene ait iki farklı zamandaki ölçümlerine ilişkin ortalamaları karşılaştırılmış, söz konusu ortalamalar ara-

sındaki farkın belirli bir güven düzeyinde önemli olup olmadığı, Tablo 6’da görüldüğü üzere şöyledir:

Tablo 6. Ön Test ve Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Ortanca	Min	Max	Ss	Sıra Ort.	Z	P	Etki Büyüklüğü	
Deney	Öntest Bilgi Puanı	204	11.35	13	0	19	5.83	63.58	-8.592	0.001	0.97
	Sontest Bilgi Puanı	204	16.85	17	0	25	5.37	107.16			
Kontrol	Öntest Bilgi Puanı	146	13.78	15	0	20	4.87	62.93	-4.458	0.001	0.512
	Sontest Bilgi Puanı	146	16.64	18	0	25	6.09	69.45			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır [$Z = -8.592$; $P < 0.05$]. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü 0.97 olup bu katsayının büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğretmenlerin beslenme bilgi testi ortalamaları, ön testte 11.5 iken son testte ortalama puanları 16.85’e yükselmiştir. Bu sonuçlara göre yetişkinlerin öğrenme özelliklerine göre hazırlanmış beslenme eğitimi programının öğretmenlerin test başarısını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Tablo 6’ya göre kontrol grubundaki öğretmenlerin de ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır [$Z = -4.458$; $P < 0.05$]. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı 0.512 olup bu katsayının orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin beslenme bilgi testi ortalamaları, ön testte 13.78 iken, son testte bu ortalama puan 16.64’e yükselmiştir. Kontrol grubunda, bilgi puanları bakımından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test

puanlarına göre son test puanlarındaki artışın sebebinin, ön test ve son test arasındaki dört haftalık sürede deney grubunda kursa katılan arkadaşları ile etkileşimden kaynaklanabilmesi ve bunun yanı sıra internetten ya da başka kaynaklardan beslenme ile ilgili konuları okumuş olma bir olasılık olarak görülmektedir.

Bu noktada ön test ve son test puanlarındaki artışın hangi grupta daha fazla olduğunu ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Ortanca	Min	Max	Ss	Sıra Ort.	U	P	Etki Büyüklüğü
Deney Grubu	204	5.5	5	16	25	7.93	188.37	-2.816	0.005	0.37
Kontrol Grubu	146	2.86	3	18	20	7.75	157.52			
Toplam	350	4.4	4	18	25	7.96				

Tablo 7’de görüldüğü üzere, son test bilgi puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$U = -2.816$; $p < 0.05$]. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü kat sayısı 0.37 olup bu katsayının küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Deney grubunun son test puanı ortalaması (5.5) kontrol grubunun son test ortalamasına (2.86) göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu artışa göre, non-formal beslenme eğitimi programının öğretmenlerin beslenme bilgisini geliştirdiği düşünülebilir.

Non-formal beslenme eğitim programına katılan öğretmenlerin ön test ve son test beslenme bilgi puanları arasındaki farklılığın cinsiyete ve medeni duruma göre de farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yine Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmektedir:

Tablo 8. Eğitime Katılan Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Ön Test ve Son Test Beslenme Bilgi Puanları

Grup	Değişken	Cinsiyet					Mann Whitney U Testi				
		n	Ortalama	Ortanca	Min.	Max.	Ss	Sıra Ort.	U	p	
Ön test bilgi puanı	Erkek	78	16.60	17.00	0,00	25.00	6.14	102.7	-0.037	0.971	
	Kadın	126	17.01	17.00	0,00	25.00	4.86	102.4			
Son test bilgi puanı	Erkek	78	17.07	18.00	0,00	25.00	6.84	78.7	-1.2	0.218	
	Kadın	126	16.36	18.00	0,00	25.00	5.56	70.0			
Ön test bilgi puanı	Evli	135	16.60	18.00	0.00	25.00	6.07	73.4	-0.149	0.882	
	Bekar	11	17.18	17.00	4.00	25.00	6.69	75.3			
Son test bilgi puanı	Evli	135	16.93	17.00	0.00	25.00	5.26	103.3	-0.617	0.537	
	Bekar	11	16.06	16.50	0.00	25.00	6.59	94.3			

Tablo 8’de görüldüğü üzere, cinsiyet değişkenine göre; deney grubundaki katılımcıların ön test ve son test beslenme bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$U = -0.037$; $p > 0.05$]. Kadın öğretmenlerin ön test bilgi puanlarının ortalamasının (17.01), erkek öğretmenlerin ortalamasından (16.60) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, cinsiyet değişkenine göre son testte erkek öğretmenlerin bilgi puan ortalamasında (17.07) bir artış gözlenmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubundaki öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre, ön test bilgi puanları [$U = -0.149$; $p > 0.05$] ve son test bilgi puanlarının [$U = -0.617$; $P > .005$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Katılımcıların Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eğitim programının sonunda, verilen eğitim hakkında deney grubundaki öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek için deney grubunda bulunan 15 gönüllü katılımcı ile nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama yöntemlerinden biri olan “ yarı yapılandırılmış odak grup görüşme yöntemi” kulla-

nılarak bilgi alınmıştır. Görüşme sürecinde, öncelikle bu görüşmeyi yapma amacı açıklanmıştır. Katılımcılar yeterince bilgilendirildikten sonra sorular sorulmuş ve katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilmeleri sağlanmıştır. Araştırmada görüşlerine başvurulacak katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlama K1, K2.. şeklinde yapılmıştır. Araştırmacının tuttuğu notlara ve ses kayıtlarına dayalı olarak katılımcı görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda kısaca özetlenmiştir.

1. Öğretmenlere ilk olarak **“Kursun içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz? İçerikteki bilgiler güncel midir? İçerik yeterince kapsamlı mıdır? İçeriği kapsamlı bulmayan öğretmenlere, program içeriğine eklenebilecek konu başlıkları nelerdir?** soruları sorulmuş ve onlardan yanıtlar alınmıştır.

Alınan cevaplar doğrultusunda, katılımcıların tamamı program içeriğinin güncel olduğunu ve derslerde verilen örneklerin günlük hayattan seçildiğini ifade etmişlerdir. Yetişkin eğitimi için içerik belirlenirken katılımcıların günlük hayatı ile ilgili konu alanları arasında mümkün olduğunca ilişki kurulmaya çalışılır. Katılımcıların ifadesinden, eğitimci tarafından dersler sırasında verilen örnekler ile konuların katılımcıların günlük hayatları ile bağdaştırıldığı anlaşılmaktadır. İçeriği güncel bulan öğretmenlere içeriği kapsamlı bulup bulmadıkları sorulmuştur. Katılımcılardan biri hariç, diğerleri içeriği kapsamlı bulduğu yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan biri, içeriğin biraz daha genişletilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu konuda katılımcıların bazılarının cevapları aşağıdaki gibidir:

K1: *“Evet, programın içeriği günceldir. Dersler sırasında verilen örnekler günlük hayatımızdan seçilmiştir. İçerik yeterince kapsamlıdır”.*

K: *“İçeriği kapsamlı ve güncel buldum.”*

K5: *“İçerik güncel ve günlük hayattta karşılaştığım durumlarımla ilgilidir.”*

K7: *“İçeriği güncel ve etkileyici buldum.”*

K8: *“İçerik istediğim gibi güncel. Sorularıma cevap bulabildim. Etkileyiciydi.”*

K10: *“Evet, içerik günceldir ve kapsamlıdır. Programın içeriği günlük hayatımızda karşılaştığımız sorunlardan seçilmiştir. Mesela, eğitimden önce sebzeleri önce kabuklarını soyup, doğradıktan sonra yıkıyordum. Bu kurstan sonra tam tersi davranmaya başladım. Sebzeleri önce yıkayıp, sonra doğramaya başladım. Böylece vitamin kaybının önüne geçtiğimi düşünüyorum”.*

K11: “İçerik yeterince kapsamlıdır. Ders sırasında görüş ve deneyimlerimi aktarma fırsatı bulabildim”.

K14: “İçerik yeterince kapsamlı, hem kendim için hem de öğrencilerim için burada öğrenciğim bilgilerimi kullanabilecem.”

K15: “İçerik yeterince kapsamlıdır ve günceldir. Okulda öğrencilerim için bu bilgileri kullanabileceğim. Evde de kendi çocuklarım için yeterli ve dengeli bir beslenme menüsü hazırlayabileceğimi düşünüyorum”.

Bir diğer katılımcı, K2 duruma farklı bir perspektiften bakarak şunları belirtmiştir:

K2: “İçeriği güncel buluyorum. Ancak, kapsamı biraz daha genişletilebilir. Mesela beslenme ile ilgili hastalıklar konusunda daha derin bilgiler verilebilir.”

2. Katılımcılara, ikinci soru olarak “**Katıldığınız eğitim programının sizin için etkin ve faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?** Sorusu sorulmuş ve onlardan cevaplar alınmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerden programı ne kadar etkin ve faydalı bulduklarını değerlendirmeleri istendiğinde; katılımcılar, programın beslenme konusunda bilgilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Programda eğitimcinin anlatım tarzını ve bilgi düzeyini etkili olarak ifade etmişlerdir. Öğrenmenin psikolojik ortamının yetişkinler için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bunun dışında katılımcılar bu programın bir yetişkin eğitimi programı olarak yetişkin öğrenenlerin özelliklerini dikkate alarak hazırlandığını düşünmektedirler. Katılımcılar, beslenme eğitimi kursunun, beslenme bilgilerinin önemli derecede geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu konuda kimi katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K1: “Evet, derslerde öğretim elemanının kullandığı yöntem ve teknikleri öğrenme düzeyime uygun buluyorum. Öğretim elemanını etkili buldum. Beslenme konusunda kendimi geliştirdim”.

K2: “Öğretim elemanı, derslerde konunun özelliğine uygun öğretim teknikleri kullandı. Bunlardan şu anda aklıma gelenler şunlardır; Soru-cevap, anlatım, beyin fırtınası, rol oynama, küçük ve büyük grup tartışmaları. Benim açımdan son derece etkili bir kurstu”.

K4: “Öğrenme ortamını, özellikle psikolojik açıdan bize yani yetişkinlere uygun buldum. Öğretim elemanı bizleri motive ediyordu. Derslere bir ısınma ile başlıyorduk. Bu eğitim beslenme konusunda bilgimi ertirdi”.

K6: “Bu eğitimi kendi adıma çok faydalı buldum. Kurs, tüm özellikleriyle biz öğretmenlerin ihtiyacını karşılamaya yönelikti. Daha sonra buna benzer bir eğitim olursa tekrar katılmayı düşünürüm.”

K7: “Eğitimcinin anlatım tarzını ve bilgi düzeyini etkili buluyorum”

K11: “Bu eğitim programını yeterince etkili buldum. Beslenme konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum. Bu kursu almayan diğer öğretmen arkadaşlarıma önerceğim.”

K13: “Evet, öğretim elemanı derslerde eğitimler sırasında slayt projektörü, bilgisayar ve broşürler kullanmıştır. Kendi açımdan son derece etkileyici buldum”.

K15: “Evet, derslerde kullanılan yöntem ve teknikleri öğrenme düzeyime uygun buluyorum. Ayrıca öğretim elemanı alanında uzman ve konuya hakimdi. Bu eğitimi kendi açımdan çok faydalı buldum”.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin beslenme konusuyla ilgili eğitim ihtiyaçlarına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin çok azının zayıf, yarıya yakınının normal kilolu, yarisından çoğunun ise hafif şişman ve şişman olduğu saptanmıştır. Şişmanlığın sağlık açısından zararlı olduğu bilinmektedir. Sadbağ'ın 2003 yılında Ankara İli Keçiören ilçesinde ilköğretim okullarında görevli öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin % 69.29'u normal, % 27.82'si şişmandır. Gündoğdu (2009) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin % 66.1'i normal kilolu ve % 30'unun şişman olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin beslenme konusunda öğrenme ihtiyacı bakımından bu oranların bile bir ihtiyacın göstergesi olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin % 20.29'unun beslenme bilgisinin zayıf düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin beşte birinden fazlasının beslenme konusunda bilgisinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da (Hacıbeyoğlu, 1976; Köksal ve Kırılı, 1988; Sadbağ, 2003; Çongar ve Özdemir, 2004; Gürel, Gemalmaz ve Dişçigil, 2004; Ercan,

Yılmaz ve Altundağ, 2014; Bozkurt ve Erdoğan, 2019; Sakar ve Açıktur, 2019) öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Metos v.d. (2019) tarafından Salt Lake City’de ilkökul öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin %39’unun hiç beslenme eğitimi almadığı belirlenmiştir. Gerek bu araştırmadan gerekse diğer araştırmalardan anlaşıldığı üzere genel olarak öğretmenlerin önemli sayılabilecek bir kısmının beslenme konusundaki bilgisi yetersizdir. Bu araştırma sonuçları, öğrencilere rol model olacak öğretmenlerin beslenme konusunda öğrenme ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Ateş Özcan (2019) tarafından yapılan araştırma, çocuklara öğretmen tarafından verilen beslenme eğitiminin, diyetisyen tarafından verilen eğitimden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu etkinin özellikle öğretmen tarafından verilen beslenme eğitiminde daha etkili olması, öğretmenin öğrencilerine rol model olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin bu konudaki bilgileri, konuya ilgi ve alakaları bu düşüncüyü olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan bir birkaç araştırmada öğretmenlerin bazıları sağlıklı beslenme davranışları ile çocuklara model olamadıklarını, çocukları etkileyebileceklerine inanmadıklarını belirtmektedirler. Bunun sebebi de öğretmenlerin beslenme eğitim konularını kendi başlarına tam anlamıyla anlayamamaları ve bu konuları çocuklara kendinden emin olarak öğretemediklerini düşünmelerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Perez- Perez-Rodrigo, Aranceta,2001; Rodrigo, Aranceta, 2003; Metos vd., 2019).

Beslenme eğitimi programının etkisine ilişkin sonuçlar

Yetişkinlerin öğrenme özellikleri dikkate alınarak hazırlanan beslenme eğitimi programının uygulanmasından sonra, hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenlerin beslenme bilgi testi ön test ve son test başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($P < 0.05$). Bu bulgu zaman ve etkileşim faktörünün de öğrenmede değişime neden olduğunu düşündürmektedir. Deney grubunda bilgi değişim puanının (5.5) kontrol grubuna (2.86) göre anlamlı derecede yüksek olduğu da görülmüştür. Başka bir ifadeyle, ön test ve son testte bilgi puanları her iki grupta da anlamlı şekilde farklılık gösterirken, puan artışının deney grubunda anlamlı derecede daha fazla olduğu söylenebilir. Bu bulgu, non-formal eğitim uygulamasının başarı üzerinde belirli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan bu araştırmada öğretmenlerin beslenme bilgi puanları arasında beslenme programı uygulanmadan önce cinsiyetine göre istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Erkek öğretmenlerde beslenme bilgisi yetersiz olanlarının oranı (% 31.39), kadın öğretmenlerden (% 13.15) daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan diğer araştırmalarda da (Hacıbeyoğlu, 1976; Gündoğdu, 2009; Kayapınar, 2011; Ercan vd., 2014) da benzer sonuçlar görülmüştür. Yapılan diğer çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını desteklemekte ve kadınların beslenme bilgisinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Türkiye’de, diğer ev işlerinde olduğu gibi mutfak işlerinde de kadınlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Kadınların beslenme bilgi düzeylerinin erkeklerden fazla olmasında bu etkenin önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarında nonformal öğrenme yaklaşımı uygulanmadan önce katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre beslenme bilgi düzeylerinin istatistik olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkek ve kadın öğretmenlerin beslenme bilgi düzeyleri arasındaki bu fark non-formal eğitim etkinliğinden sonra kaybolmuştur. Bu sonuç, beslenme eğitiminin etkisinin öğrenme ihtiyacının büyüklüğüne göre farklılaşabildiğini düşündürmektedir. Dolayısıyla beslenme konusunda, erkek öğretmenlerin eğitimine daha fazla önem verilmesi gerekliliği söylenebilir.

Bu araştırmada, medeni durum değişkenine göre, non-formal beslenme öğretim etkinliği uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğretmenlerin medeni durumuna göre beslenme bilgi puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre, medeni durum faktörünün beslenme bilgisi üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak bu araştırmanın bulgularının aksine, Sadbağ (2003) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin medeni durumu ile beslenme bilgi puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğretmenlere programın değerlendirilmesi amacıyla bazı sorular sorulmuştur. Programın içeriğinin yeterliliği ve niteliği, programın etki ve faydası ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Deney grubundaki öğretmenlerden eğitim programı hakkında görüşlerini belirtmeleri istendiğinde; görüşmeye katılan öğretmenlerin programda eğitimcinin anlatım tarzını ve bilgi düzeyini etkili olarak değerlendirmişlerdir.

Bir katılımcı kapsamın genişletilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu soruya yanıt veren katılımcı sayısı düşük olsa da içeriğe eklenmesi uygun görülen dikkate değer bazı konu başlıkları bulunmaktadır. Bunları başında "Beslenme İle İlgili Hastalıklar" konusu gelmektedir. Yetişkin eğitiminde öğrenen grup, yapısı gereği birbirinden farklı eğitimsel seviyelerden, yaşlardan ve sosyal çevrelerden gelen insanlardan oluşmaktadır. Bu nedenle yetişkin eğitiminde içerik belirlenirken bireylerin birbirlerinden farklı ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekmektedir. Yetişkinlerin beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap veren bir içerik onların eğitim etkinliklerine katılımını garantiler (Smith, Aker ve Kid, 1970). Katılımcıların tamamı programın içeriğini güncel bulduklarını belirtmişlerdir. Gboku ve Lekoko (2007) tarafından katılımcılar için, içinde buldukları günlük hayattan seçilen konular ve örnekler katılımcıların sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olacağı için ilgi çekici olacağı belirtilmiştir. Yetişkin eğitiminde içeriğin belirlenmesi sırasında baş vurulacak en önemli kaynaklardan biri de yetişkinlerin yaşam deneyimleridir. Yetişkinlerin yaşam tecrübeleri öğrenme eylemi için önemli bir kaynak teşkil etmektedir (Merriam, 2001). Katılımcıların eleştirdikleri bir diğer konuda, eğitim verilen konferans salonlarının fiziki yapısıdır. Beslenme eğitiminin verildiği ilköğretim okullarının sınıfları yetişkin öğrenenler için tasarlanmamıştır. İki okulda kurs ilköğretim sınıflarında, ilköğretim çocuklarının boyutlarına uygun sıralarda devam etmiştir. Yetişkin öğrenenlerin oturma düzenleri karşılıklı iletişim kurmalarına imkan verecek şekilde düzenlenmelidir. İlköğretim okullarının fiziksel şartlarının bu açıdan da uygun olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen genel sonuca göre; deney grubundaki öğretmenlerin programı olumlu olarak değerlendirdikleri, kendilerinde olumlu değişimlere neden olduğunu, gelecekte yapılacak programları çevresindeki tanıdıkları öğretmenlere tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir.

Eğitime katılan öğretmenler tarafından beğenilmiş ve başarılı bulunmuştur. Son olarak bu araştırmanın sonuçları, yetişkinlerin öğrenme özelliklerine göre düzenlenip uygulanan beslenme eğitimi programlarının beslenme bilgisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu da ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmenlere verilen programlı bir beslenme eğitim çalışmasının etkili olduğu sonucuna dayanılarak; beslenme konusunda yetişkin eğitimi ilkelerinin uygulandığı programlar yapılarak Türkiye'deki tüm okullarda yaygınlaştırılmalıdır.

- Ulusal düzeyde, belirlenen aralıklarla öğretmenlerin, öğrenci ve velilerin beslenme ve sağlık araştırmaları yapılarak mevcut durumu tespit edilebilir ve bulunan sonuçlara göre gerekli tedbirler alınabilir. Beslenme ile ilgili seminer, kurs, gazete, dergi gibi görsel medya sayesinde kişilerin eğitimleri sağlanabilir. Her okul tarafından kendi Web sitelerine beslenme eğitimi ile ilgili yayınlar konularak öğrenci ve velilerin bu bilgilere ulaşması sağlanabilir.

- Okullarda planlanan beslenme eğitimleri ve girişimlerinin sadece okul müfredatını kapsaması yeterli değildir. Okul müfredatının yanı sıra beslenme eğitim programları aile ile iş birliğini de ele alması gerekmektedir.

- Öğretmenlerin yeterli ve dengeli beslenme ve sağlıklı bir yaşam tarzını öğrencilerine etkili ve doğru bir şekilde aktarabilmeleri için öğretmenlerin bu konuda eğitimlere gereksinimleri vardır. Bu amaçla öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarına beslenme ve sağlıklı yaşam konularında uygulamalı derslere de yer verilebilir.

- Okullarda beslenme eğitimi, ulusal programların içerisinde toplum sağlığı için çalışan kurum ve kişiler ile toplumsal katılımı sağlanarak yürütülebilir.

- Hem öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi hem de öğretmenlerin öğrencilerine yeterli ve doğru bilgileri aktarabilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı iş birliği ile "Okullar İçin Sağlıklı Beslenme El Kitabı" geliştirilerek okullarda kullanılması sağlanabilir.

- Gelecekte yapılacak kursların uygulanması sürecinde belli aralıklarla ihtiyaç analizi yapılabilir ve edinilen bulgular ışığında program geliştirilebilir.

- Beslenme eğitim programının dört hafta olan süresi yeterli olmadığı için 6 veya 8 haftaya uzatılabilir.

- Doğru ve etkin model oluşturabilmeleri için öğretmenlerin sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite alışkanlıklarına sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin bu konularda tekrar eğitim almaları önerilebilir.

- Gelecekte yapılacak araştırmalarda, eğitim programının değerlendirmesinin yapılıp yapılmayacağı ve eğer değerlendirme yapılacaksa, nasıl yapılması gerektiği konusunda katılımcı görüşü alınabilir.

Kaynakça

- AIHARA, Y. ve Minai, J. (2011). Barriers and catalysts of nutrition literacy among elderly Japanese people. *Health promotion international*, 8: 1-11.
- AKTAŞ, N. ve Özdoğan, Y. (2016). Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 20(2), 146-153.
- AMASYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2016). Yıllık İstatistikler, Amasya, Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğü.
- ANONİM (2004). World Health Organisation. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. Geneva: Fifty-seventh World Health Assembly http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_english_web.pdf.
- ARCAN, C., Hannan, PJ. ve Himes, JH. (2013). Intervention Effects on Kindergarten and Firstgrade Teachers' Classroom Food Practices and Food-related Beliefs in American Indian Reservation Schools. *J Acad Nutr Diet.*, 113(8), 1076-1083.
- ATEŞ Özcan, B. (2019). Doğrudan veya Dolaylı Verilen Beslenme Eğitiminin Çocukların Beslenme Durumlarına Etkisi. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- AYER, Ç. (2018). Çivril Yöresindeki Adolesanlarda Beslenme Okuryazarlığının Mevcut Durumu ve Etkileyen Faktörler. Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli
- BALCI, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. (5.Baskı). Anka: Pegem A yayıncılık, ss. 83-86.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice
- BOZKURT, E. ve Erdoğan, R. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Beslenme Alışkanlıklarının İncelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 75-94. DOI: 10.26466/opus.573261.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E., Akgün, K., Özcan, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- CARRARA, A. ve Schulz, P. (2018). The Role of Health Literacy in Predicting Adherence to Nutritional Recommendations: A Systematic Review. *Patient Education and Counseling*, 101: 16–24.

- CARRAWAYS-STAGE, V., Henson, SR. ve Dipper, A. (2014). Understanding the State of Nutrition Education in the Head Start Classroom: A Qualitative Approach. *American Journal of Health Education*, 45(1), 52-62.
- COLARDYN, D. ve Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 69-89.
- CONGAR, O. ve Özdemir, L. (2004). Sivas İl Merkezinde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Genel Beslenme ve Sporcu Beslenmesi ile İlgili Bilgi Düzeyleri. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 113 – 118.
- DEMİREZEN E. ve Coşansu, G. (2005). Adolesan Çağı Öğrencilerde Beslenme Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Sted.*, 14 (8), 174-178.
- EMİROĞLU, O.N. (1998). Halk Sağlığı Hemşireliği El Kitabı., Erefe, İ. (Editör). *Beslenme İlkeleri ve Toplum Beslenmesi*. İstanbul, ss.30-38.
- ERTEN, M. (2006). *Adıyaman İlinde Eğitim Gören Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Bilgilerinin ve Alışkanlıklarının Araştırılması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ERCAN, A., Yılmaz, S. ve Altundağ, N. (2014). Bir Grup İlköğretim Sınıf Öğretmeninin Beslenme Bilgi Düzeyi. *DBHAD Uluslararası Hakemli Beslenme Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 1-12.
- EUROPEAN Centre for the Development of Vocational Training (2008). Terminology of European education and training policy. Luxembourg. ISBN 92-896-0472-7. http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf.
- EUROPEAN COMMISSION (2001). *Communiqué Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (Brussels).
- FRAENKEL, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). How to Design and Evaluate Research in Education. New York, USA: McGraw-Hil Companies.
- GAGLIANONE, C. P., Taddei, J. A., Colugnati, F. A.B., Magalhães, C. G., Davanço, G. M. ve Macedo, L., et al. (2006). Nutrition Education in Public Elementary Schools of São Paulo, Brazil: The Reducing Risks of Illness and Death in Adulthood Project. *Revista de Nutrição*, 19 (3), 309-320.
- GBOKU, Matthew L. S. ve Lekoko, Rebecca N. (2007). Developing Programmes for Adult Learners in Africa. Unesco Institute for Lifelong Learning. Pearson South Africa.
- GREENE, Jennifer C., Kraider, H. ve Mayer, E. (2005). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Social Inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research Methods in The Social Sciences* (pp. 275-282). London: Sage Pub.

- GUBA, E. G. Ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- GÜNDOĞDU, S. (2009). *Adana İlinde Görev Yapan Okulöncesi Öğretmenlerinin Beslenme Bilgi Düzeyleri ve Alışkanlıklarının Araştırılması*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- GÜREL, F. S., Gemalmaz, A. ve Dişçigil, G. (2004). Bir Grup İlköğretim Öğretmeninin Beslenme Hakkındaki Bilgi Düzeyleri, Bilgi Kaynakları ve Fizik Aktivite Durumları. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(3), 21 – 26.
- HACİBEYOĞLU, G. (1976). *Ankara Merkez İlkokullarında Görevli Öğretmenlerin Beslenme Bilgi Düzeylerinin Saptanması*. Hacettepe Üniversitesi, (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Ankara.
- HASBAY, S.A. (2004). Okul Çağı Çocuklarında Beslenme ve Fiziksel Aktivitenin Önemi. *Klinik Çocuk Forumu*, 4 (1), 32- 37
- HOLLOWAY, I. ve Wheeler, S. (1996). *Qualitative Research for Nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- JONIDES, L., Bushbacher, M.S. ve Barlow, S.E. (2002). Management of Child and Adolescent Obesity: Pysychological, Emotional and Behavioral, Assesment. *Pediatrics*, 110 (1), 215-21.
- KALAYCI, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı, Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (5.Baskı). Asil yayın dağıtım, Ankara.
- KARAVUŞ, M., Gencel, H., Beşik, C., Çoban, U., Güleriyüz, M., Karaaslan, S. ve Parmaksızolu, T. (1995). Ümraniye İlçesinde 0-12 Aylık Çocuk Beslenmesinde Annelerin Bilgi, Tutum ve Davranışları. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 24 (1), 31-39.
- KAYAPINAR, F. Ç. (2011). Kadın ve Erkek İlköğretim Öğretmenlerinin Beslenme Alışkanlıkları ve Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri*, 3(1), 8-15.
- KESER, A. ve Çıracıoğlu, E. D. (2015). Sağlık ve Beslenme Okuryazarlığı, Sağlık Okuryazarlığı, Eds. Yıldırım F, Keser A. *Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi*, Yayın No:3, (ss.39-59), Ankara.
- KNOWLES, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler Göz Ardı Edilen Bir Kesim* (Çev. Serap Ayhan). Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- KORS, N. (2005). Case Studies of Non-formal Music Education and Informal Learning in Nonformal Contexts. Lectorate Lifelong Learning in Music Prince Claus Conservatoire, Groningen & Royal Conservatoire, The Hague The Netherlands. <https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst--samenleving/lifelong-le>

arning-in-music/Documents/Public/casestudiesofnonformalmusiceducation2007ninjakors.pdf

- KÖKSAL, G. ve Kırılı, N. (1988). İlkokul Öğrencilerinin Beslenme Bilgi Düzeyleri ve Eğitim Durumları. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 17(2), 259-266.
- KÜLTÜROĞLU, MO., Menteşoğlu, D., Memiş, G., Kuzan, TY., Yavuz, CI. ve Acar Vazıoğlu S. (2013). Dershaneye Giden Lise Öğrencilerinin Dershane Sürecinde Beslenme Tercihleri. *Sted.*, 2: 46-53.
- LEE, D.R. ve Nieman, D.C. (1996). Nutritional Assesment. WCB/Mc Graw Hill Companies, Inc. 689 p. Boston.
- MARTIN, H. D. ve Driskell, J. A. (2001). The Teaching of Food Guide Pyramid Concepts by Nebraska Elementary School Educators. *Journal of Family and Consumer Science*, 93 (1), 65-72.
- METOS, JM., Sarnoff K. ve Jordan, KC. (2019). Teachers' Perceived and Desired Roles in Nutrition Education. *J Sch Health*. 89: 68-76. DOI: 10.1111/josh.12712.
- MARX, E., Hudson,, N., Deal, Tamı B., Pateman, B. ve Middleton, K. (2007). Promoting Health Literacy Through the Health Education Assessment Project. *Journal of School Health*, (77) 4, 157-163.
- MERRIAM, Shannon, B. (2001). The New Update on Adult Learning Theory. Sanfransisco: Jossey-Bass.
- MISER, R., Yayla, D. ve Sayın, M. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MISER, R. (2013). Yaşamboyu Öğrenme Kavram ve Bağlam. EBF-MD Yayını: Ankara.
- MÜFTÜOĞLU, O. (2004). Hafifleyin Gençleşin. Doğan Kitapçılık AŞ, İstanbul, Ss. 57-85.
- MURNAN, J., Price, J.mes H., Telljohann, Susan K., Dake, Joseph A., Boardley, ,D. (2006). Parents' Perceptions of Curricular Issues Affecting Children's Weight in Elementary Schools. *Journal of School Health*, 76 (10), 502-511.
- NOOR, M. I. (2000). The Nutrition and Health Transition İn Malaysia, *Public Health Nutrition*, 5(1A), 191-195.
- NUNNALLY, J.C. (1978). *Psychometric Theory*, 2nd ed.; McG-raw-Hill: New York, NY, USA.
- OECD. (2001). *Knowledge, Skills for Life. First Results from PISA 2000* (Paris, OECD). For more information: www.europa.int.eu.

- OKTAR, I., Şanher, N. (1999). İlköğretim Okullarında Uygulanan Beslenme Programları ve Öğrencilerin Beslenme Davranışları ile İlgili Öğretmen ve yöneticilerin Görüşleri. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1 (2), 55-63.
- ÖZMEN, H. F. (2016). *Adolesan Bireylerde Diyet Kalitesinin Sağlıklı Yeme İndeksi ile Değerlendirilmesi. İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- PANUNZIO, M. F., Antoniciello, A. ve Pisano A. (2007). Nutrition Education Intervention by Teachers May Promote Fruit and Vegetable Consumption in Italian Students. *Nutrition Research*, 27: 524-528.
- PEKCAN, G. (1999). *Hastanın Beslenme Durumunun Saptanması. Diye El Kitabı*. Hatipoğlu Yayınları: 116, Yükseköğretim Dizisi: 36, (s. 61-106), Ankara: Şahin Matbası.
- PEKCAN, G. (2009). *Türkiye’de Beslenme ve Sağlık Durumu*. Hacettepe Beslenme ve Diyetetik Günleri II. Mezuniyet Sonrası Eğitim Kursu, 19-20 Haziran, Ankara.
- PEREZ-RODRIGO, C. Ve Aranceta J.(2001). School-Based Nutrition Education: Lessons Learned and New Perspectives. *Public Health Nutr.*, 4: 131-139.
- PEREZ-RODRIGO, C. ve Aranceta, J. (2003). Nutrition Education in Schools: Experiences and Challenges. *Eur J Clin Nutr.*, 57: 82-85.
- ROGERS, A. (2004). Looking Again at Nonformal and Informal Education – Towards a New Paradigm. In *The Encyclopaedia of Informal Education*. www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.
- ROMIEU, I., Hernandez-Avila, M., Rivera, JA., Ruel MT. ve Parra, S. (1997). Dietary Studies In Countries Experiencing A Health Transition. *American Journal Clinical Nutrition*, 65, (4), 1159-1165.
- RONTO R., Ball, L., Pendergast, D., Harris, N. (2017). What Is the Status of Food Literacy in Australian High Schools? Perceptions of Home Economics Teachers. *Appetite*, 108: 326-334
- RONTO, R., Ball, L., Pendergast, D. ve Harris, N. (2016). Adolescents’ Perspectives on Food Literacy and Its Impact on Their Dietary Behaviours. *Appetite*, 107: 549-557.
- ROSSITER, M., Glanville, T., Taylor, J. ve Blum, I. (2007). School Food Practices of Prospective Teachers. *J Sch Health.*, 77(10): 694-700.
- SADBAÇ, Ç. (2003). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Beslenme Alışkanlıkları ve Beslenme Bilgi Düzeyleri. Ankara Üniversitesi, Fenbilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

- SAKAR, E., ve Açkurt, F. (2019). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Beslenme Alışkanlıkları ve Beslenme Bilgi Düzeyleri. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 30-36. DOI:10.33308/2687248X.201911134
- SMITH, Robert M., Aker, George F. ve Kid, J.R. (1970). *Handbook of Adult Education*. London: The MacMillan Company.
- SÖNMEZ, V. ve Alacapınar, F. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Metotları*. (4.Baskı). Anı yayıncılık, Ankara:
- ŞANLIER, N. ve Şeren, S. (2004). Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Kadınlara Verilen Beslenme Eğitiminin Kadınların Beslenme Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*. 162. (e)
- TEZBASARAN, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu* (2. Baskı); Türk Psikologlar Derneği Yayınları: Ankara, s. 47.
- TIGHT, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*, London: Routledge.
- TÜRKİYE BESLENME VE SAĞLIK ARAŞTIRMASI (TBSA) (2010). *Saha Uygulaması El Kitabı*. Ankara.
- WILLIAMS, C. L., Bollella, M. C., Strobino, B. A., Spark, A., Nicklas, T. A., Tolosi, L. B. ve Pittman, B. P. (2002). Healthy Start: Outcome Of An Intervention To Promote A Heart Healthy Diet In Preschool Children. *Journal Of The American College Of Nutrition*, 21 (1), 62-71.
- WHO. (2012). *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. (<http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/en/index.html>). Erişim Tarihi: 26/06/2018.
- YAGER, Z. ve O'Dea, JA. (2005). The Role of Teachers and Other Educators in the Prevention of Eating Disorders and Child Obesity: what Are the Issues? *Eat Disord.* 13(3), 261-278.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayın evi, Ankara.

DİREKSİYON EĞİTİMİ DERSİ UYGULAMA SINAVLARINA KATILAN KURSIYERLERİN BAŞARISINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN LOJİSTİK REGRESYON ANALİZİ İLE BELİRLENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah SÜSLÜ¹, Şule ÖTKEN²

¹ Daire Başkanı, MEB, asuslu@msn.com, ORCID: 0000-0001-9870-234X.

² Öğretmen, MEB, sule.ayyildiz@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2454-6449.

Geliş Tarihi: 27.02.2020 Kabul Tarihi: 21.09.2020

Öz: Direksiyon eğitimi dersi sınavlarına katılan kursiyerlerin başarısının, sınava girilen araç, kursiyer ve usta öğretici gibi değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerekliliği söz konusudur. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, 2019 yılında Özel Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursları B Sınıfı Direksiyon Eğitimi Dersi Sınavlarına katılan kursiyerlerin başarısı ile kursiyer öğrenim durumu, usta öğreticinin öğrenim durumu ve kursiyerlerin sınava alındığı araç modeli değişkenlerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda veriler üzerine lojistik regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kursiyerlerin direksiyon eğitimi sınavında başarı durumlarını sınıflamada, kursiyer öğrenim durumu (ortaokul-lise-üniversite) ve araç modeli (2014-2015-2016, 2017-2018-2019) değişkenlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Öte yandan usta öğreticinin öğrenim durumunun, kursiyerlerin başarısında anlamlı etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, direksiyon eğitimi sınavına girecek kursiyerlere öğrenim durumu için alt sınır koyulması, sınavda yeni araçların sınavda kullanılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: direksiyon eğitimi dersi, lojistik regresyon analizi.

DETERMINING THE VARIABLES THAT PREDICT THE SUCCESS OF THE TRAINEES PARTICIPATING IN THE STEERING COURSE PRACTICE EXAMS BY LOGISTIC REGRESSION ANALYSIS

Abstract:

The trainees participating in the steering training course exams must be evaluated together with variables such as success, vehicle entered, examiner and master trainer. Therefore, the purpose of this study is to examine the relationship between the success of the trainees who attended Private Motor Vehicle Drivers Courses Class B Steering Training Course Exams in 2019 and the trainee learning status, the master trainer's education status and the vehicle model variables in which the trainees were tested. For this purpose, logistic regression analysis was applied on the data. According to the findings obtained as a result of the research, it was observed that the variables of trainee learning status (secondary school-high school-university) and vehicle model (2014-2015-2016, 2017-2018-2019) were significant in classifying the trainees' success in the steering education exam. On the other hand, it was concluded that the educational status of the master instructor did not have a significant effect on the success of the trainees. Based on the findings obtained, it can be said that the trainees who will take the steering training exam should set a lower limit for their educational status, and that new vehicles should be used in the exam.

Keywords: steering training lesson, logistic regression analysis.

1. Giriş

Dünyada hızlı nüfus artışına bağlı olarak ortaya çıkan en önemli sorunlardan biri de kara yolu ulaşımında artan araç sayısı nedeniyle oluşan trafik sorunudur. Bununla birlikte çevre, araç, insan gibi çeşitli faktörlerin de trafik sisteminde yer alması, trafik sorununun kapsamlı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. 2918 sayılı Karayolları Trafik Kanunu'nda belirtil-

diği gibi trafik; yayaların, hayvanların ve araçların karayolları üzerindeki hal ve hareketleridir. Ayrıca Vursavaş'a (2004) göre insan, araç ve yol unsurlarından oluşan trafik, bu unsurların karşılıklı etkileşim ve uyum halinde buldukları dinamik bir sistemdir. Türk Dil Kurumunda ise trafik; yayalar ve her türlü taşıt tarafından ulaşım yollarının kullanılması olarak tanımlanmıştır. Söz konusu tanımlardan yola çıkarak, bireylerin trafikte hem yaya hem de sürücü olarak yer alması, trafik konusunda insan boyutunun önemli olduğunun açık bir göstergesidir.

Trafikte insan boyutu söz konusu olduğunda, eğitim faktörü önemli olmaktadır. Eğitimin yetersiz olması, insan ve toplumun birlikte çıkarları doğrultusunda uzlaşmasına engel teşkil etmektedir. Bilinçli, sorumluluklarını yerine getiren sürücü ve yayaların yetiştirilmesi ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Pampal vd., 1999). Ülkemizde ilkököl 4. sınıflarda Trafik Güvenliği dersi ile 9. Sınıflarda Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü dersi okutulmaktadır. Ayrıca okul öncesinden ortaöğretime kadar eğitimim her kademesinde trafik kültürünün geliştirilmesi için birçok proje yapılmıştır.

Trafik kazalarının gelecekte daha önemli bir sorun olmasını, amacına uygun çalışan bir eğitim programı engelleyecektir. Trafik eğitiminin eksik olmasının bir sonucu olarak meydana gelen trafik kazalarının yol açtığı hasar ve kayıplar sadece bireyleri değil, toplumlar ve ekonomiler bakımından da önemlidir (Yurdakul vd., 2017).

Trafikte sürücü boyutunun önemi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmalar (Er, 2002; Sümer ve Özkan, 2002; Yüksel, 2002), sürücülerin trafik kazalarının oluşmasında önemli bir neden olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle Türkiye için en acil olarak ele alınması gereken eğitim programı, sürücü kurslarında ve okullarda verilen eğitimidir. Özellikle sürücü kurslarında verilen eğitimler araç kullanma becerilerinin yanı sıra, trafik güvenliği becerilerini de kazandırmaya yönelik olmalıdır (Sümer, 2002). Ayrıca dünyada uygulanan altı sürücü eğitim modelinden birisi sürücü okulunda teorik ve direksiyon eğitiminin zorunlu olma durumudur. Ülkemizde de uygulanan sürücü eğitimi bu modelde olup, bütün sürücü adayları MEB tarafından belirlenen teorik ve direksiyon dersini almak zorundadır. Bu modelde teorik ders saati 2-54, direksiyon dersleri ise 8-40 saat arasında değişmektedir. Türkiye'de teorik eğitim 34 saat, direksiyon eğitimi ise 16 saattir (Süslü vd., 2020).

28661 sayılı ve 28.05.2013 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan yönetmelikte belirtildiği gibi, özel motorlu taşıt sürücüleri kurslarının amacı, motorlu taşıt sürücüsü eğitimini tamamlayan kursiyerlere yapılan sınavlar sonucunda başarılı olanlara belge düzenlemektir. Tüm belge sınıflarında teorik olarak verilen derslerle birlikte, direksiyon eğitim alanında veya simülâtör üzerinde 2 saatten az olmamak kaydıyla direksiyon usta öğreticisi tarafından kursiyerin akan trafikte eğitim alacak düzeye ulaştığına karar verilene kadar devam edilir. Direksiyon eğitim dersleri ve sınavları mevzuatta belirtilen özelliklere sahip araçlarla yapılmaktadır.

Ülkemizde M, A1, A2, A, B1, B, BE, C1, C1E, C, CE, D1, D1E, D, DE, F ve G sınıfı olmak üzere 17 çeşit sürücü belgesi sınıfı bulunmaktadır. Kursiyerlerin alacağı sürücü belgesi sınıflarından B sınıfı sürücü belgesi sertifika için fren ve debriyaj sistemli, en az dört kapılı ve dört oturma yeri olan otomobil ya da kamyoneti ifade etmektedir (MTSK Yönetmeliği, 2013).

Talim ve Terbiye Kurulunda görüşülen B sınıfı Direksiyon Eğitimi Dersi Öğretim programına göre kursiyerlerden; aracı tanımaları, aracı sürebilmek için gereken bilgi, alışkanlıkları kazanmaları ve trafik kurallarına ve işaretlerine uymaları beklenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yönetmelikte, B Sınıfı Direksiyon Eğitimi Dersi Sınavlarına katılan kursiyerlerin başarı durumu, sınava girilen araç, kursiyer ve usta öğretici gibi değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmanın amacı, 2019 yılında Özel Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursları B Sınıfı Direksiyon Eğitimi Dersi Sınavlarına katılan kursiyerlerin başarıları ile kursiyer öğrenim durumu, usta öğreticinin öğrenim durumu ve kursiyerlerin sınava alındığı araç modeli değişkenlerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda, kursiyerin direksiyon eğitimi dersi sınavında başarılı – başarısız olma durumunu; sınava girilen aracın modeli, kursiyerin öğrenim durumu ve usta öğreticinin öğrenim durumu gibi değişkenlerin hangi doğruluk düzeyinde sınıflayabildiğinin belirlenmesi amacı ile lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Direksiyon eğitimi dersi sınavında kursiyerlerin başarı durumunu sınıflama özelliği olan değişkenlerin belirlenmesi açısından bu çalışma önem taşımaktadır. Bununla birlikte bu çalışma alanyazında yer alan diğer çalışmalar düşünüldüğünde, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi birlikte inceleyen tek çalışma olması nedeniyle önemlidir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi incelenmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada 2019 yılında Özel Motorlu Taşıt Sürücü Kursları B Sınıfı Direksiyon Eğitimi Dersi Sınavlarına katılan kursiyerlerin başarıları ile kursiyerlerin öğrenim durumu, usta öğreticinin öğrenim durumu ve kursiyerlerin sınava alındığı araç modeli değişkenlerinin arasındaki ilişki incelendiğinden, araştırma türü, korelasyonel araştırma niteliğindedir. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2009) göre, korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu bulmaya çalışan araştırmalardır.

2.2. Evren ve örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 2019 yılında Özel Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursları B Sınıfı Direksiyon Eğitimi Dersi Sınavlarına katılan 2 milyon 130 bin 383 kursiyerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Eşitlik 1’de verilen formül kullanılarak hesaplanmıştır:

Eşitlik 1:

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

Eşitlik 1’de verilen formülde;

N: Evrendeki birey sayısı

n: Örnekleme alınacak birey sayısı

p: Olayın görülüş sıklığı

q: Olayın görülmeşiş sıklığı

t: Belirli serbestlik derecesinde t tablosunda bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen sapma olarak simgelenmiştir.

Söz konusu belirtilen formülden yola çıkarak, araştırmanın örneklemini %99 güven aralığı ve 0,01 hata düzeyi ile 16 bin 056 kursiyer olarak bulunmuştur. Bu değer, evrenden tesadüfi olarak seçilmiş ve evreni temsil ettiği varsayılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan değişkenler ve kodları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1: Araştırma kapsamında yer alan değişkenler ve kodları

Değişkenler	Kategori	Kodu
Kursiyer öğrenim durumu	İlkokul	1
	Ortaokul	2
	Lise	3
	Üniversite	4
Araç modeli	2006-2007-2008-2009-2010	1
	2011-2012-2013	2
	2014-2015-2016	3
	2017-2018-2019	4
Kursiyerin başarı durumu	Başarılı	0
	Başarısız	1
Usta öğreticinin öğrenim durumu	İlköğretim	1
	Genel lise	2
	Meslek lisesi	3
	Yaygın eğitim	4
	Enstitü	5
	Lisans ve lisans üstü	6

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan değişkenler yer almaktadır. Ayrıca söz konusu değişkenlere ait kategoriler ve bu kategorilere ait kodlar görülmektedir. Kursiyer öğrenim durumu değişkeni; ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olarak kategorilere ayrılmıştır. Kursiyerlerin sınava katıldığı araç modeli değişkeninde ise 2006-2007-2008-2009-2010 yıllarına ait araç modeli 1. grup, 2011-2012-2013 yıllarına ait araç modeli 2. grup, 2014-2015-2016 yıllarına ait araç modeli 3. grup ve son olarak 2017-2018-2019 yıllarına ait araç modeli 4. grup olacak şekilde ayrılmıştır. Bununla birlikte usta öğreticinin öğrenim durumu ise ilköğretim, genel lise, meslek lisesi, yaygın eğitim, enstitü, lisans ve lisans üstü olarak gruplanmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Özel Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursları B Sınıfı Direksiyon Eğitimi Dersi Sınavlarına ait kursiyerlerin başarı durumu, öğrenim durumu, sınavda kullandığı araç modeli ve usta öğreticinin öğrenim durumu değişkenleri, bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İlgili yönetmelikte belirtildiği gibi, direksiyon eğitimi dersini tamamlayan ve sınava girmeye hak kazanan kursiyerler, söz konusu sınava girebilir. Direksiyon eğitimi dersinin sınav süresi 35 dakikadan az olamaz ve her direksiyon eğitimi dersi sınavından sonra en az 5 dakika ara verilir. Direksiyon eğitimi dersi sınav süresinin ilk 5 dakikasında kursiyere araç bilgisi ile ilgili sınav değerlendirme formunda yer alan sorulara göre, mavi renkle gösterilen bölümdeki sorulardan beşini hatalı cevaplama veya cevaplama, kırmızı renkle gösterilen bölümde bir hata yapması, sarı renkle belirtilen bölümde iki hata yapınca başarısız sayılır.

Direksiyon eğitimi dersini verebilen eğitim personeli, üniversitelerin direksiyon eğitimi ile ilgili alanlarından ön lisans veya lisans mezunu olmakla birlikte öğreticilik yapacağı sınıftan sürücü belgesi sahibi olması gerekir. Ayrıca en az ortaöğretim mezunu olup öğreticilik yapacağı sınıftan en az üç yıllık sürücü belgesi sahibi olmak şartıyla ilgili birimler tarafından "Direksiyon Eğitimi Öğreticiliği Belgesi"ne sahip olması gerekmektedir.

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışma kapsamında kullanılan verilerin analizinde, Özel Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursları B Sınıfı Direksiyon Eğitimi Dersi Sınavlarına katılan kursiyerlerin başarı durumlarını hangi değişkenin sınıfladığını belirlemek amacıyla ikili lojistik regresyon analizi yapılmıştır.

Lojistik regresyon, sonuç değişkenine ait grup üyeliğinin bir başka değişken seti üzerinden tahmin edilmesine izin verir. Her durum için belirli bir sınıflama olasılığını vurgular (Tabachnick ve Fidell, 2007) . Bağımlı değişken kategorik olup en az iki değere sahip olabilir. Örneğin, bir lojistik regresyon uygulamasında, bu kategoriler bir gruba üye olma ya da olmama, akademik bir programı tamamlama ya da tamamlamama, bir dersi geçme ya da geçeme gibi değerleri içerebilir (Mertler ve Reinhart, 2017). Başka bir deyişle, bir olayın olma ya da olmama durumunun sınıflama yapılması analizin temelini oluşturmaktadır.

Lojistik regresyon analizinin uygulamada tercih edilmesinin nedenleri sıkı varsayımlarının olmaması ve bu varsayımlar sağlanmasa da analizin güçlü olmasıdır (Hair vd,2010). Ancak lojistik regresyonunun kullanımı ile ilgili olarak bazı koşullar bulunmaktadır. Bunlardan ilki kategorilerde yer alan birey sayısıdır. Kararlı ve anlamlı sonuçların elde edilmesi daha fazla veri gerektirir (Büyüköztürk vd, 2010). Lojistik regresyon analizinin gerektirdiği diğer bir varsayım ise veride çoklu doğrusal bağlantılılık sorunun bulunmamasıdır. Bağımsız değişkenler arasındaki yüksek korelasyona duyarlıdır. Bu durum bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantı (multicolinearity) sorunu ile sonuçlanır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bununla birlikte lojistik regresyon analizi uç değerlere de oldukça duyarlıdır. Mertler ve Reinhart'a (2017) göre standart artıklar +3 ve -3 değer aralığında kalmalıdır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları, varsayımların test edilmesi ve lojistik regresyon analizi olarak iki başlıkta yer verilmiştir.

3.1. Varsayımların test edilmesi

Lojistik regresyon analizinin kullanımı ile ilgili olarak test edilen varsayımlar, örneklem büyüklüğü, çoklu bağlantılılık ve uç değer olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2010). Buna göre veri setinde yer alan değişkenlere ait örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını saptamak için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Veri setinde yer alan değişkenlere ait betimsel istatistikler

Değişkenler	Kategori	Frekans
Kursiyer öğrenim durumu	İlkokul	2838
	Ortaokul	4852
	Lise	3246
	Üniversite	5120
Araç modeli	2006-2007-2008-2009-2010	1504
	2011-2012-2013	5650
	2014-2015-2016	6110
	2017-2018-2019	2792

Kursiyerin başarı durumu	Başarılı	7396
	Başarısız	8660
Usta öğreticinin öğrenim durumu	İlköğretim	213
	Genel lise	2536
	Meslek lisesi	2502
	Yaygın eğitim	60
	Enstitü	433
	Lisans ve lisans üstü	10286

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan değişkenlere ait örneklem büyüklüğü sonuçları verilmiştir. Özdamar'a (2013) göre, lojistik regresyon analizi için örneklem büyüklüğü sayısının 250, 500 ve 1000'li sayılar olması nedeniyle söz konusu araştırma kapsamında kullanılan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lojistik regresyon analizinin gerektirdiği diğer bir varsayım ise veri setinde yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığıdır. Söz konusu varsayımı test etmek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda VIF değerlerinin 10'dan küçük ve CI değerlerinin 30'dan küçük olması (Büyüköztürk vd., 2010), veri setinde çoklu bağlantı sorunu olmadığına bir göstergesidir.

Direksiyon eğitimi sınavına katılan kursiyerlere ait veri setinde yer alan değişkenlere ilişkin çok yönlü uç değerlerin varlığını test etmek için, Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre çok yönlü uç değer olarak nitelendirilebilecek bir veriye rastlanmamıştır.

3.2. Lojistik regresyon analizi

Özel Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursları B Sınıfı Direksiyon Eğitimi Dersi Sınavlarına ait veri setinde varsayımların incelenmesinin ardından, sınava katılan kursiyerlerin başarısını doğru sınıflayabilen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda, başlangıç modelinde yer alan kursiyerlerin başarılı-başarısız olma durumunun ilk sınıflandırması Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Lojistik Regresyon analizi sonucunda bağımlı değişkenin ilk sınıflandırma durumu

Gözlenen değer		Kestirilen değer		Doğru sınıflandırma yüzdesi
		Başarısız	Başarılı	
Kursiyerlerin Durumu	Başarısız	0	7396	.0
	Başarılı	0	8660	100
Toplam doğru sınıflandırma yüzdesi				53.9

Tablo 3 incelendiğinde, hiçbir yordayıcı değişkenin yer almadığı başlangıç modelinde ilk sınıflandırma sonuçlarına göre tüm kursiyerlerin “başarılı” sınıflandırıldığı ve buna göre analizin yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte doğru sınıflandırma yüzdesinin %53.9 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lojistik regresyon analizine ait başlangıç modeli için hesaplanan iterasyon öyküsü Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Başlangıç modeline ait iterasyon öyküsü

Iterasyon		-2 LL	Katsayılar
			Sabit
Adım 0	1	22158.732	.157
	2	22158.731	.158

Tablo 4 incelendiğinde, başlangıç modeli için -2LL değerinin 22158.732 ile başladığı görülmektedir. -2LL bir model uyum indeksi olup en çok olabilirlik kestirimin ne kadar iyi uyuma işaret ettiğine ilişkin temel ölçü, çoklu kareler toplamına benzeyen olabilirlik değeridir (Büyüköztürk, vd., 2010). Başlangıç modelinde yer almayan yordayıcı değişkenler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Başlangıç modelinde yer almayan yordayıcı değişkenler

Değişkenler		Skor	sd	p	
Adım 0	Kursiyerin öğrenim durumu	İlkokul	159.3	3	.00
		Ortaokul	3.2	1	.07
		Lise	89.7	1	.00
		Üniversite	2.8	1	.09
	Kursiyerin sınava girdiği araç modeli	2006-2007-2008-2009-2010	17.4	3	.00
		2011-2012-2013	8.6	1	.00
		2014-2015-2016	11.0	1	.00
		2017-2018-2019	1.2	1	.28
	Usta öğreticinin öğrenim durumu	İlköğretim	3838.5	6	.00
		Genel lise	3469.9	1	.00
Meslek lisesi		180.2	1	.00	
Yaygın eğitim		0.8	1	.38	
Enstitü		18.9	1	.00	
Lisans ve lisans üstü		1378.4	1	.00	
Hata ki kare istatistiği		3944.83	12	.00	

Tablo 5 incelendiğinde, başlangıç modelinde yer almayan yordayıcı değişkenler görülmektedir. Hata ki-kare istatistiğinin ($\chi_{\beta 0}^2 = 3944.83$, $p \leq .05$) anlamlı çıkması, modelde yer alan yordayıcı değişkenlerin modele eklenmesi ile modelin yordama gücünün artacağına göstergesidir.

Direksiyon eğitimi dersi sınavlarına katılan kursiyerlere ait yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda yordayıcı değişkenlerin modele eklendiği özet Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Yordayıcı değişkenlerin eklendiği model özeti

	-2LL	Cox ve Snell R ²	Nagelkerke R ²
Adım 1	17220.20	.265	.354

Tablo 6 incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin modele dâhil olduğu amaçlanan modele ait -2LL değeri 17220.20 olarak hesaplanmıştır. Başlangıç

modelinde yer alan -2LL değeri 22158.73 düşünülduğünde, amaçlanan modelde bu değerin 17220.20 düşmüş olması, modelin uyumunda meydana gelen değişimin anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Sadece sabit terimin yer aldığı başlangıç modeline yordayıcı değişkenler eklendiğinde -2LL farkı 4938.525 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte Cox ve Snell R² değerine göre yordayıcı değişkenlerin modele eklenmesi, kursiyer başarısındaki varyansın %26.5'ini açıklamaktadır. Nagelkerke R² değeri ise %35.4 olarak hesaplanmıştır. Yordayıcı değişkenlerin dahil olduğu modele ait Hosmer ve Lemeshow testi sonucu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Hosmer ve Lemeshow testi

Adım	Ki-kare	sd	p
1	9.35	8	.31

Tablo 7 incelendiğinde, Hosmer ve Lemeshow testi istatistiğinin ($\chi^2 = 9.35$, $p > .05$) anlamlı çıkmaması, model veri uyumunun yeterli olduğunu, gözlenen ve beklenen değerler arasında farklılık olmadığını, başka bir deyişle yordanan ve yordayıcı değişken arasında bir ilişkinin varlığını ifade etmektedir.

Lojistik regresyon analizi sonucunda amaçlanan modele ait katsayı tahmini Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Amaçlanan model değişkenlerinin katsayı tahmini

Değişkenler	Kategoriler	β	Std. Hata	Wald	sd	p	Exp (β)
Kursiyerin öğrenim durumu	İlkokul (referans grup)			129.29	3	.00	
	Ortaokul	.39	.05	51.47	1	.00	1.47
	Lise	.67	.06	126.10	1	.00	1.96
	Üniversite	.30	.05	32.74	1	.00	1.36
Kursiyerin sınava girdiği araç modeli	2006-2007-2008-2009-2010 (referans grup)			9.76	3	.02	
	2011-2012-2013	.03	.07	.21	1	.64	1.03
	2014-2015-2016	.13	.07	3.81	1	.05	1.14
	2017-2018-2019	.15	.07	4.25	1	.04	1.17

Usta öğreticinin öğrenim durumu	İlköğretim (referans grup)		412.58	6	.00	
	Genel lise	15.76	2739.64	.00	1	.99 7002895.88
	Meslek lisesi	21.87	2739.64	.00	1	.99 3151598065.62
	Yaygın eğitim	21.15	2739.64	.00	1	.99 1538491605.66
	Enstitü	21.77	2739.64	.00	1	.99 2841148449.84
	Lisans ve lisans üstü	21.82	2739.64	.00	1	.99 2983109730.92
Sabit		-21.64	2739.64	.00	1	.99 .000

Tablo 8 incelendiğinde, regresyon modelinde kursiyerlerin öğrenim durumu değişkeninde ilköğretim mezunu olanlar referans grup, kursiyerlerin sınava girdiği aracın modeli değişkeninde 2006-2007-2008-2009-2010 referans grup, usta öğreticinin öğrenim durumu değişkeni için ise referans grup ilköğretim mezunu olan grup referans grup olarak alınmıştır. Yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda elde edilen β değerlerine göre söz konusu değişkenlere ait tüm kategorilerin direksiyon eğitimi sınavına katılan kursiyerlerin başarısı ile pozitif yönlü ilişki gösterdiği görülmüştür. Tabloda yer alan başka bir bulgu ise p istatistiği olup buna göre direksiyon eğitimi sınavına katılan kursiyerlerin başarısını manidar olarak etkileyen değişkenler kursiyerin öğrenim durumu ve araç modeli olarak bulunmuştur. Bununla birlikte tabloda verilen üstel lojistik regresyon ($Exp-\beta$) değerleri incelendiğinde kursiyerlerin başarısına en önemli katkı sağlayan değişkenin kursiyerin öğrenim durumuna ait lise kategorisi olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, kursiyerlerin başarısındaki bir birimlik artış, kursiyerin lise kategorisinde yer alma durumunda 1.96 kat artış olacağı anlamına gelmektedir.

Bu araştırmada yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda bağımlı değişkenin son sınıflandırma durumu Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Lojistik regresyon analizi sonucunda bağımlı değişkenin son sınıflandırma durumu

Gözlenen değer	Kestirilen değer		Doğru sınıflandırma yüzdesi	
	Başarısız	Başarılı		
Kursiyerlerin Durumu	Başarısız	2776	4620	37.5
	Başarılı	40	8620	99.5
Toplam doğru sınıflandırma yüzdesi			2776	71.0

Tablo 9 incelendiğinde, lojistik regresyon analizi sonucunda bağımlı değişkenin son sınıflandırma durumu %71 olarak saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre kursiyerin direksiyon eğitimi dersi sınavı başarısında kestirilen değer açısından başarısız olarak belirlenen 4620 kişi yanlış sınıflandırılarak başarılı gruba, başarılı kabul edilen 40 kursiyer ise başarısız kabul edilerek yanlış sınıflandırılmıştır. Bununla birlikte başarılı olmayan kursiyerlerin %37.5'i ve başarılı kursiyerlerin %99.5'i doğru olarak tahmin edilmiştir.

4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada, 2019 yılında Özel Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursları B Sınıfı Direksiyon Eğitimi Dersi Sınavlarına katılan kursiyerlerin başarı durumu üzerinde kursiyer öğrenim durumu, usta öğreticinin öğrenim durumu ve kursiyerlerin sınava alındığı araç modeli değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda kursiyerlerin başarı durumlarını sınıflandırmada belirlenen değişkenlerin anlamlı olup olmadığı, lojistik regresyon analizi yapılarak saptanmıştır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, kursiyerlerin direksiyon eğitimi sınavında başarılı olma durumuna göre ayırmada kursiyer öğrenim durumu (ortaokul-lise-üniversite) ve araç modeli (2014-2015-2016, 2017-2018-2019) değişkenlerinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte usta öğreticinin öğrenim durumunun, kursiyerlerin başarısını sınıflandırmada anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür.

Bu araştırma; konusu, değişkenleri ve uygulanan istatistiksel yöntemi açısından farklılık göstermesi nedeniyle, alanyazında araştırma bulgularını destekleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda alanyazın incelen-

diğinde, Mutlu ve Alver (2014) tarafından Aydın ve Malatya illerinde yapılan bir çalışmadan elde edilen sonuçlar ile bu araştırma benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte söz konusu çalışmada, sürücülere ait sosyo ekonomik veriler elde etmeye yönelik olarak bir anket hazırlanmış ve bu ankette sürücülerin eğitim seviyesi de sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre eğitim düzeyinin artması ile ihlallerin artması, genellikle yüksek eğitime sahip olanların gelir düzeyinin daha yüksek olması ile araca erişimlerinin daha kolay olacağı ile açıklanabilir. Ayrıca Selvi ve Bıçak (2013) Bolu ilinde yaptıkları çalışmada, bireylerin eğitim düzeyi arttıkça direksiyon eğitimi derslerine verdikleri önemin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan usta öğreticinin öğrenim durumunun kursiyer başarısına etkisi olmadığını gösteren çalışmalar da alan yazında bulunmaktadır (Vursavaş, 2004; Ercan ve Pampal, 2011).

Özel Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursları B Sınıfı Direksiyon Eğitimi Derisi Sınavlarına katılan kursiyerlerin öğrenim durumunun, direksiyon eğitimi dersi sınav başarısını etkilediği sonucundan yola çıkarak, direksiyon eğitimi sınavına girecek kursiyerlere öğrenim durumu için alt sınır koyulması önerilebilir. Bununla birlikte kursiyerin sınavda kullandığı aracın modelinin de kursiyer başarısını etkilediği bulgusu nedeniyle daha yeni araçların sınavda kullanılması sağlanabilir.

Kaynakça

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. , Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- ELDOĞAN, O., Tamtürk, Y. Ve Uzun, A. (2003). Sürücü eğitiminin değerlendirmesi, *SAU Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2).
- ER, N. (2002), Sürücünün bilişsel süreçlerini anlamak: trafik güvenliği için ne kadar gerekli ve yeterli?, *Türk Psikoloji Yazıları*, 5 (9-10), 37-63.
- ERCAN, A. ve Pampal, S. (2011). Türkiye'deki karayolu taşımacılığında mesleki yeterlilik eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 577-596.
- HAIR, F. J., Black, C. W., Babin, J. B. ve Anderson, E. R. (2010). *Multivariate data analysis*, Pearson.

- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu Yönetmeliği, RG, 29.05.2013, Sayı: 28661.
- MERTLER, C. A. ve Reinhart, R. V. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods practical application and interpretation*, Routledge,
- MUTLU, M. M. ve Alver Y. (2014). Genç sürücülerin trafik kural ihlalleri ve sosyo-ekonomik yapıları arasındaki ilişkiler: Aydın ve Malatya örnekleri, *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 20(9), 344-350.
- PAMPAL, S., Hatipoğlu, S. Arıkan Öztürk, E. ve Yıldız, E. (1999). Türkiye’de trafik probleminin nedenleri: bilinç eksikliği ve yetersiz eğitim, *II. Ulaştırma ve Trafik Kongresi – Sergisi*.
- SELVİ, H. (2009). *Stufflebeam’in program değerlendirme modeli ile Millî Eğitim Bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi*, Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SELVİ, H. ve Bıçak, B. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 315-325.
- SÜMER, N. (2002), Trafik kazalarında sosyal psikolojik etmenler: sürücü davranışları, becerileri ve politik çevre, *Türk Psikoloji Yazıları*, 5 (9-10), 1-36.
- SÜMER, N., Özkan, T., (2002), Sürücü Davranışları, Becerileri, Bazı Kişilik Özellikleri ve Psikolojik Belirtilerin Trafik Kazalarındaki Rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 17, (50), 1-22.
- SÜSLÜ, A., Ernas, S. ve Ergören, B. (2020). Türkiye ile Avrupa Birliği ülkelerinin sürücü eğitimleri ve sınav süreçleri bağlamında karşılaştırılması, *Yıldız Journal of Educational Research*, 4(1), 101-121.
- TABACHNICK, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, Pearson.
- TÜİK: Karayolu trafik kaza istatistikleri 2010.
- TÜRK DİL KURUMU (2016). Güncel Türkçe Sözlük, www.tdk.gov.tr (erişim tarihi: 10.02.2020)
- VURSAVAŞ, F. (2004). *Sürücü eğitim programının değerlendirilmesi*, Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YURDAKUL, A., Turan, D., Çomaklı, E. Ş. (2017). Kamusal düzenleme olarak sürücü belgesi verilmesinin (trafik eğitiminin) özel kuruluşlara devrinin sosyo-ekonomik maliyetleri, *Uluslararası Trafik ve Ulaştırma Güvenliği Dergisi*, 3(1).
- YÜKSEL, İ. (2002). Sürücü davranışlarının stres oluşturu değişkenlere bağlı olarak öngörülmesi, *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 19, 173-182.
- 2918 sayılı Karayolları Trafik Kanunu. 18.10.1983 - 18195 sayılı R.G.

İLKOKULLARDA TAŞIMALI EĞİTİM UYGULAMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLER (DENİZLİ İLİ BULDAN İLÇESİ ÖRNEĞİ)

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Erol GÜLMEZ¹

1 Cafer Sadık Abaloğlu İlkokulu Müdür Yardımcısı, Pamukkale/Denizli, erolgulmez@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7750-8975.

Geliş Tarihi: 08.05.2019 Kabul Tarihi: 06.07.2020

Öz: Araştırmanın amacı; Denizli ili Buldan ilçesinde, taşıma merkezi kapsamındaki ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, yaşadığı sorunları tespit etmek ve elde edilen bulguları analiz ederek çözüm önerilerinde bulunmaktır. Araştırmanın evreni; 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı, Denizli ili Buldan ilçesindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı taşımali eğitim uygulaması yapan ilkokullardır. Araştırmanın örneklemini de, Denizli iline bağlı Buldan ilçesindeki taşımali eğitim uygulaması yapan dört ilkokulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya Buldan ilçesinde bulunan taşıma merkezinde çalışan 25 öğretmen ve 7 yönetici katılmıştır. Bu çalışmada, taşıma merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin, taşımali eğitimde karşılaştığı sorunlara yönelik olarak yaş, cinsiyet, çalışma yılı, konumu, eğitim durumu gibi değişkenler dikkate alınmıştır; "Betimsel Tarama Modeli" uygulanmıştır. Araştırmada yöntem olarak "Küme Örneklem Yöntemi" kullanılmıştır. Veriler Şan (2012) tarafından geliştirilen "Taşımali Eğitim Uygulamasına Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Genel olarak taşımali eğitime yönelik çalışmalarda Taşıma Merkezlerinin Fiziksel İmkanlarının Yetersiz Olması, Öğrencilerin Uyum ve Davranış Sorunları, Beslenme, Ulaşım vb. sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, taşımali eğitim uygulanan taşıma merkezlerinin araç-gereç ve donanım açısından yeterli olduğu ve burada eğitim gören öğrencilerin okul arkadaşları ile öğretmenleriyle ilişkilerinin gayet başarılı olduğu; disiplin sorunlarının görülmediği ve okul başarı durumunun bu durumdan olumsuz etkilenmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Taşımali İlköğretim, Taşıma Merkezi, Yönetici Öğretmen, Öğrenci, Taşımali Eğitimin Sorunları, Taşımali Eğitimin Yarıları

SCHOOL TRANSPORTATION IN PRIMARY SCHOOLS THE BULDAN SAMPLE

Abstract:

The students living in the villages and neighborhood where the number of students is small cannot continue their education because their schools are closed, and they continue their education in transportation center through bussed education. The purpose of this study is to identify the problems of the managers and teachers working in the primary schools within transportation center and to offer some solutions through analyzing the obtained data in Buldan. The participants of the research consists of 7 managers and 25 teachers who work in four-bused education primary schools in Buldan, a town of Denizli. This is a descriptive study and the cluster sampling technique has been used. The data were collected in 2016-2017 academic year through a scale developed by Şan (2012). The findings revealed that in the transportation centers education was sufficient in terms of equipment and materials and the students who were studying here were very successful in their relationships with their schoolmates and teachers; It was seen that disciplinary problems were not observed and the school success status was not adversely affected.

Keywords: Bussed Education, Transportation Center, Manager, Teacher, Student, the weaknesses of bussed education, the strengths of bussed education

Giriş

Ülkenin coğrafik yapısından dolayı yerleşim birimlerinin dağınık olması, bazı bölgelerde gözlenen yoğun göç, bir yandan eğitimin niteliğinin yükseltilmesine çabalanırken, diğer yandan da eğitim maliyetlerinin azaltılması gibi nedenler Türkiye’de taşımali eğitim uygulamasını gerekli kılmıştır.

Taşımali İlköğretim: İlköğretim okulu bulunmayan veya eğitim-öğretime kapalı olanlar ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin seçilen merkezlerdeki ilköğretim okullarına günü birlik ta-

şınarak eğitim-öğretim görmelerini sağlamak amacıyla yapılan uygulamadır (MEB Taşımali İlköğretim Yönetmeliği, 2000). Öğrencisi taşınan taşımali eğitim sayesinde nüfusu az olan yerlerde birleştirilmiş sınıflarda okumak zorunda kalan öğrenciler, taşıma merkezlerinde daha iyi şartlarda ve daha iyi eğitim görmektedirler. Bu konuda “1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu” da yer alan Türk Millî Eğitimin Temel İlkelerinden “Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları” ilkesi bu durumu tam anlamıyla açıklayan bir ilkedir

(Karakütük, 1996, 10). Araştırmasında ülkemizde bu uygulamaya geçilmesinin ana unsurlarını altı başlıkta toplamıştır:

1-Eğitimin Yaygınlaştırılması

İlköğretimde okullaşma oranının artırılabilmesi için taşımali eğitimin uygulanması gerekmektedir. Çünkü Dünya’da hiçbir eğitim süreci okulda eğitimin yerini tutamamıştır.

2-Yerleşim Birimlerinin Dağınık Olması

1990 yılında yapılan nüfus sayımına göre 37120 yerleşim biriminin 36226’sı köy, 894’ü kenttir. 34400 köyün nüfusu 2000’den azdır ve bu köyler köy nüfusunun % 72’sini oluşturmaktadır. Nüfusu 250’den az 10886, 251-500 nüfuslu 10941, 501-750 nüfuslu 5858 köy bulunmaktadır. Köy nüfusunun % 40’ı (Türkiye nüfusunun % 16’sı) nüfusu 750’den daha az olanlar köylerde ikamet etmektedirler. Ülkemizde mezra, oba, mahalle, yayla gibi yerlerde de insanlar yaşamını sürdürdüğünden, Türkiye’de nüfusun yerleşim biçimi oldukça dağınıktır. Bu durumda nüfus oranı bir ilkokul açmak için yetersiz olan yerleşim birimlerindeki eğitim ihtiyacının karşılanabilmesi için taşımali eğitimin uygulanmasına geçilmesi kaçınılmazdır.

3-İç Göçler

1990 yılında yapılan nüfus sayımına göre, 1985-1990 yılları arasında göç alan şehirlerin başında İstanbul, Kocaeli, Antalya, İçel, İzmir, Bursa gelmektedir. Aynı dönemde en çok göç veren şehirler ise en çok göç veren ilden başlamak üzere Kars, Tunceli, Siirt, Gümüşhane, Erzurum, Bayburt, Muş, Sivas, Artvin, Ağrı’dır. Göç veren şehirlerde ise nüfus oranının azalması, okullardaki öğrenci sayısının düşmesine dolayısıyla öğretmenlerin normunun düşmesine sebep olmaktadır. Bu sebepten dolayı özellikle göç veren yerleşim birimlerin-

de yer alan okulların nüfusun yoğun olduğu bölgelerdeki okullara taşınması daha doğru olacaktır.

4-Eğitimin Niteliğinin Yükseltilmesi

Köy ve kasabalarda yer alan tek öğretmenli köy okullarında eğitim istenilen düzeyde olmadığı gibi öğretmenlerden beklenen verim alınmamaktadır. Oysaki buradaki öğrenciler taşımali eğitime geçse, birleştirilmiş sınıf uygulaması kalkacak, bir öğretmen beş sınıfa girmekten kurtulacak, her sınıfın öğretmeni olacağından performans artacaktır. Ayrıca en az beş öğretmenin yer aldığı bir okulda bilgi ve deneyim paylaşımı yapılacağından başarı kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

5-Maliyetlerin azaltılması

Tüm Dünya’da çocukların daha iyi eğitim alabilmesi için yatılı okul uygulamasına başvurulmuştur. Ancak bu durumda öğrencilerin ailelerinden uzak kalması, yalnızlık, ev ortamından uzaklaşmak, maliyetinin yüksek olması gibi sorunlara yol açmıştır. Taşımali eğitim uygulaması ise daha ucuza mal olmakla birlikte, öğrencilerin evinden ve ailesinden uzak kalmasını önlemektedir. Diğer yandan taşımali eğitimin daha ucuza mal olduğu görülmektedir. Bu durumu bir araştırmayla açıklamak gerekirse, Çankırı ili Eldivan ilçesi örnek olayında, 1992 yılında, bir köy ilkokulu için yapılan masrafların, dokuz köyü kapsayan taşımali ilköğretim uygulaması harcamasından daha fazla olduğu görülmüştür.

6-Fırsat Eşitliğinin Sağlanması

Ülkemizde eğitim ve öğretim hizmetlerinden faydalanmak isteyip de yeterli maddi imkânları olmadığı için okula devam edemeyen öğrencilerimiz için taşımali eğitim uygulaması yoluyla eğitim olanağı sağlanabilir (Karakütük, 1996, 10-12).

Bu sebeplere bağlı olarak 1997-1998 eğitim-öğretim yılında başlayan “Taşımali İlköğretim Uygulaması” nda olumlu ve olumsuz yönleri olan bir uygulamadır.

Türkiye’de Taşımali İlköğretim Uygulaması

Geçmişte 5 yıl olan zorunlu eğitim süresi, yıllarca artırılmaya çalışılmış hükümet programlarıyla, Millî Eğitim Şuralarında temelleri atılan zorunlu

eğitim süresi 1997 yılında tamamen yasalaşarak 5 yıldan 8 yıla çıkarılmıştır. İlköğretim, “Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim” olarak, yeniden düzenlenmiştir (Erden, 2001, 176). Taşımali Eğitim Uygulaması nüfusu az ve dağınık yerleşim merkezlerinde, zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilerin taşıma merkezindeki okullara günübirlik taşınmasına denir (Büyükkaragöz, 1995, 45). Bu uygulamaya 1989-1990 öğretim yılının ikinci yarısından itibaren deneme amaçlı Kırklareli’ de 3, Kocaeli’ de 2 merkezde uygulama başlamıştır. Uygulamanın başarılı ve verimli görülmesiyle çalışma, 1990-1991 eğitim öğretim yılından itibaren Çankırı, Antalya, Konya, Van, Balıkesir, Çanakkale, Eskişehir, Kırklareli ve Kocaeli illerinde seçilen 77 merkezde uygulanmıştır (Büyükkaragöz, 1995, 40-42).

Taşımali ilköğretimin amaç ve gerekçesi; Millî Eğitim Bakanlığınca; eğitimde kalitenin artırılması, fırsat eşitliği ilkesinin daha iyi sağlanabilmesi, birleştirilmiş sınıflar programı uygulayan ilkokullardaki öğrencilerin müstakil sınıflı, ilköğretim uygulaması kapsamına alınması amacıyla küçük ve az sayıda öğrencisi bulunan köyler gruplaştırılarak bunlardaki öğrenciler merkezi durumda ve imkânları bol olan ilköğretim okullarına günübirlik taşınması olarak ifade edilmiştir (Yangın, 1991, 41).

Yurt dışındaki Benzer Uygulamalar

Yeni Zelanda’da “Taşımali Eğitim Uygulaması “ okul öncesi erken çocukluk döneminde kullanılmaktadır. Kırsal bölgelerde öğrencilere erken çocukluk eğitimi, taşımali okul öncesi kurumu tarafından karşılanmaktadır. Eğitim Bakanlığının kararıyla dokuz birim bu uygulamayı takip etmektedir. Bu birimlerde iki okulöncesi öğretmeni yer almaktadır. Her hafta dokuz birim kırsal bölgeleri gezerek süreci takip etmektedirler (Kennedy, 1990, Akt; Meydan, 2004, 255-265).

Taşımali eğitim uygulamasının geniş bir örneğini de Avustralya’nın Orta Queensland Bölgesinde uygulanan “Taşınabilir Sınıf Projesi” dir. Bu proje Queensland Eyaleti Eğitim Bakanının önerdiği bölgelerde uygulanmaktadır. Bu nedenle öncelikle uygulama kırsal bölgelerde uygulanmaya başlamıştır. Proje Avustralya Okullar Komisyonu tarafından ekonomik açıdan desteklenmektedir. 150.132 kilometrekare yüzölçümlü Orta Queensland’ın nüfusu 31.900 kişidir. Her kilometrekareye 1 insan düşmektedir. Bu sebeple, bu bölgede “Taşınabilir Sınıf” uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama için kamyonların

kasa kısımları sınıf şekline dönüştürülmüş ve en az 10 çocuğun eğitim öğretim görebileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu uygulamada bir yönetici ve bir öğretmen görev yapmaktadır.1978 yılından itibaren uygulanan bu projenin ihtiyaçları merkez komiteleri tarafından karşılanmaktadır (Fowler, 1979, Akt.; Küçüköglü, 2001, 71).

Dünya’da Taşımali Eğitim Uygulamaları

Dünyanın birçok ülkesinde uygulanmakta olan taşımali eğitim uygulaması ülkelerin eğitimde yaşanan aksaklıkları giderme çabasından başka bir şey değildir. Uygulama, uygulandığı ülkenin şartlarına göre şekillendirilmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinin Maryland Eyaletinde yapılan bir başka uygulamada ise 1984–1985 yıllarında üç yıl için kurulmuş bir fon ve lise öğrencilerini okuma, İngilizce ve Matematik konularında yoğun geliştirme eğitimi projesi gerçekleştirilmektedir. Bu konudaki en geniş uygulama Avustralya’nın Orta Queensland bölgesinde uygulanan “Taşınabilir Sınıf Projesi”dir. Bu proje Queensland Eyaleti Eğitim Bakanı’nın önerdiği bölgelerde uygulanmaktadır. Bu nedenle öncelikle uygulama kırsal bölgelerde uygulanmaya başlamıştır. Proje Avustralya Okullar Komisyonu tarafından ekonomik açıdan desteklenmektedir. 150.132 kilometrekare yüzölçümlü Orta Queensland’in nüfusu 31.900 kişidir. Her kilometrekareye 1 insan düşmektedir. Bu sebeple, bu bölgede “Taşınabilir Sınıf” uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama için kamyonların kasa kısımları sınıf şekline dönüştürülmüş ve en az 10 çocuğun eğitim öğretim görebileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu uygulamada bir yönetici ve bir öğretmen görev yapmaktadır. Rusya’da 1990 yılında kırsal okulların incelendiği bir çalışmada; düşük personel-öğrenci oranının kırsal okullardaki problemlerin en önemlisi olduğu, şehre göç ile köy sayılarının azaldığı, okulların varlığının köyleri koruduğu ve kırsal kesime öğretmen sağlamanın zor olduğu belirtilmektedir (Denisova, L, 1990, Akt.; Altunsaray, 1996, 30).

Taşımali eğitim uygulamalarının uygulandığı ülkelere göz atıldığında eğitim sistemi içerisinde Taşımali eğitim uygulamalarının önemli bir yer tuttuğunu görmekteyiz. Bu uygulamanın öğrenciler açısından etkili olması için öğrenci taşımacılığının kapsamlı olarak ele alındığı ve taşıma uygulamalarında farklı alanlarla işbirliği yapıldığını görmekteyiz.

Taşınmalı İlköğretim Uygulamasının İlk Sonuçları

Uygulamanın başladığı 1989–1990 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ve Kocaeli’nde uygulamaya konulan taşınmalı ilköğretim pilot uygulama sonuçları eğitim öğretim ve ekonomik açıdan iki başlık altında değerlendirilmiştir.

Uygulamanın Eğitim-Öğretim Yönünden Değerlendirilmesi

- Eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamıştır.
- Köy okullarında birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmiştir..
- Öğrenciler fiziksel imkânları çok olan okullara gitme imkânı bulmuştur.
- Öğretmen sıkıntısının ortadan kalkmıştır.
- Öğrenci başarısı artmıştır.
- Öğrencilerin medeni cesaretleri artmış, duygu ve davranışlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu, kılık kıyafetleri temiz, düzgün olduğu, temizlik ve sağlık alışkanlığı kazandıkları görülmüştür (Yangın, 1991, 41).

Uygulamanın Ekonomik Yönden Değerlendirilmesi

- Personel, yatırım, ders araç-gereçleri, sosyal imkânlar dâhilinde kaliteli eğitim ortamı sağlanmıştır.
- Sağlık taraması ve sağlık imkânlarından faydalanabilmeleri sağlanmıştır.
- Köylerde okul ve lojman yapımına son verilmiştir.
- Boşalan okul binaları köy ve mahallede yaşayan insanların kullanımına açılmıştır.
- Boşalan okullar, Halk Eğitim Merkezi, kurs binası olarak kullanılabilir maktadır.

Bu uygulama velilerin, öğrencilerini ilçe veya il merkezine okutmak için gönderdiği ulaşım, beslenme vb. masraflardan kurtardığı ekonomik bir uygulamadır (Yangın, 1991, 41).

Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Büyükkaragöz vd. (1995, 42) 1992-1993 eğitim öğretim yılında, Konya ili merkez ve ilçelerinde taşımali eğitim uygulamasına geçilen okullarda, "Taşımali İlköğretim Uygulamaları" adlı araştırma yapmıştır. Araştırmacının örneklemleri 270 öğretmen, 166 yönetici ve 276 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Genel amacı; "Taşımali İlköğretim Uygulaması çalışmalarının durumu, nitelikleri ve sorunlarını tespit etmek ve çözümler getirmektir." Bu araştırmada 37 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen, yönetici ve velilerin taşımali ilköğretim uygulamasına geçilmesinin öğrenci başarısını arttırdığı yönündedir.

Bu uygulamayla ilgili yapılan araştırmalardan bir diğeri de Yıldırım (1991)'in araştırmasıdır. Bu araştırmada ilköğretimde engel teşkil eden dağılık yerleşim düzeninin etkilerine ve taşımali ilköğretim uygulamasının öneme değinilmiştir.

Diyarbakır il merkezi ve ilçelerdeki okul sayıları; 1990-1991 eğitim ve öğretim yılına ait öğrenci sayıları; Örneklem olarak aldığı Diyarbakır ili merkez köylerindeki 152 okulu; personel sayısı, öğretim şekli, derslik sayısı ve öğrenci dağılımına göre değerlendirmiş; araştırmacının sonunda da "Taşımali İlköğretim Uygulaması" planlanırken göz önünde tutulması gereken hususlara değinmiştir.

Yıldırım'a göre, taşıma merkezi olarak seçilen okullar pek çok yönden merkezi olmalıdır. Bu merkezlerin nüfusu, iklimi, alt yapı durumu ve ulaşımı vb. unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Taşıma merkezleri, ulaşımın her mevsim sorunsuz yapılabileceği bir yer olmalıdır. Bazı dağılık yerlerde kışın yollar belli bir süre kapanabilir. Bu durumda o zamanların tatil sayıp öğrenim yılının başına ve sonuna günleri ilave etmek mümkündür (Yıldırım, 1991, 683).

Hollanda'nın Deventer Şehri Belediyesi bir grup çalışması, 18-29 Ekim 1996 tarihleri arasında Türkiye'ye resmi nitelikli bir eğitim gezisi düzenlemiştir. Bu gezinin bir bölümü, 22-24 Ekim 1996 tarihleri arasında Balıkesir'de belirlenen okullara yapılan ziyaretlerle gerçekleşmiştir. Araştırmacı, bu gezi sırasında Hollandalı gruba ülkelerinde taşımali ilköğretim ya da benzeri bir uygulamanın olup olmadığını, var ise amacının ne olduğunu, uygulamanın

nasıl yürütüldüğünü yazılı olarak sormuştur. Grupta görevli “Kamu Okulu De Snipping” müdürü Smit Hendrik Greelt Jacop’un yazılı olarak verdiği ifade de; Hollanda’da ilkokullarda öğrenci sayısının 23’ün altına düşmesi durumunda okulların kapandığı, bu durumda öğrencilerin en yakın okullara servislerle gidebildiklerini, servis ücretlerinin büyük bir bölümünün belediye tarafından, kalan kısmının ise veliler tarafından karşılandığı; Hollanda’da birleştirilmiş sınıf uygulamasının az olduğu, bu uygulamanın genellikle merkeze uzak köylerde olduğu, bu okullardaki öğrencilerin velilerinin istemeleri üzerine okulun taşıma kapsamına alındığı, birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilerin aleyhine olduğu, merkezi yerlerdeki okulların imkânlarından öğrencilerin daha çok faydalandığını söylemiştir (Altunsaray, 1996, 40).

Karakütük (1996) tarafından Ankara’nın Sincan ilçesinde uygulanan araştırmada “Taşımali İlköğretim Uygulaması ve Sorunları” incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda; taşımali eğitimin sekiz yıllık ilköğretimin yaygınlaştırılmasını hızlandırdığı ve yoksul aile çocuklarının hayatını kurtarma şansı doğmuştur. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin başarı düzeyinin yükselmesi, daha iyi olanaklara sahip olunması, birleştirilmiş sınıf uygulamasının ve eğitim maliyetinin azalması gibi olumlu sonuçların yanı sıra, öğle yemeği konusunda yaşanan sorunlar ve yöre halkının servis araçlarını ulaşım aracı olarak kullanmaları gibi olumsuz sonuçlara ulaşmıştır.

Altunsaray (1996) “Taşımali İlköğretim Uygulaması” adıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada taşınan öğrencilerin eğitim öğretim yönünden başarılı oldukları, kurallara uyma, uyum sağlama, disiplin sorunlarının olmadığını ancak velilerle iletişim kurulamadığını, rehberlik personelinin olmayışı, taşıma araçlarının kapasitesinin yetersiz olduğu, yemekhanenin olmadığı hatta bu konuda ödenek ayrılmadığını tespit etmiştir.

Yeşilyurt (2007) ‘a göre taşımali eğitimde ödenek yetersizliğinden ve buna bağlı olarak öğrencilerin yemekhane ve beslenme ihtiyacının giderilemediğini gözlemlemiştir. Taşınan öğrencilerin okula uyum sorununun olduğunu bu nedenle rehberlik servisinin mutlaka olması gerektiğini vurgulamıştır. Taşıma merkezi olan okulların derslik, donanım, öğretmen vb. ihtiyaçların yetersiz olduğu ve taşınan yerdeki yerleşim yerlerinin yollarının bozuk olduğunu gözlemlemiştir.

Küçüköğlü (2001) Erzurum'un Aşkale ilçesine bağı Kandilli beldesinde "İlköğretimde Taşımali Eğitim Sistemi Uygulamasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri" konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma ile taşımali eğitim uygulamasının sorunları tespit etmek istemiştir. Bu çalışma sonucunda uygulamanın genel okullaşma oranını arttırdığı belirlenmiş ancak genel başarı düzeyini arttırdığı konusunda net bulgulara rastlanmamıştır. Taşıma merkezi okullara yeterli personelin verilmemesinin oluşturduğu bazı problemler ve öğle yemekleri konusundaki sıkıntılar da araştırmanın sonuçları arasındadır.

Yapılan alanyazın taramasında Buldan ilçesi ve çevresinde taşımali eğitime yönelik pek araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle Buldan ilçesi örneğinde taşımali eğitimin kuvvetli ve zayıf yönlerini ortaya koyan bu çalışmanın hem alan yazına hem de bu alanda çalışan paydaşlara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Zars (1998) "Long Rides, Tough Hides: Enduring Long School Bus Rides" adlı çalışmasında Amerika Birleşik Devletlerindeki taşımali eğitim sisteminden bahsetmiştir. Zars, çalışmada taşımali eğitim sürecinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine, ailelere etkisine ve yapılan uzun yolculuğun gerçek maliyetinin ne olduğuna değinmiştir. Bu öğrencilerin gün boyu okulda olduklarına; ayrıca birkaç saat yolculuk yaptıklarına, diğer çocuklar gibi sosyal faaliyetlerinden mahrum kaldıklarını belirtmiştir. Bu durumun çocuklarda obezite gibi sağlık problemlerine neden olduğunu söylemiştir. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin Kış mevsiminde sabah erken saatte otobüse bindikleri ve akşam yine geç saatlerde dönüş yaptığını hep karanlık saatlerde yolculuk yaptıklarından bahsetmiştir.

Champ (2002) tarafından gerçekleştirilen "The Cold and Bumpy Ride: Busing to School in Rural Saskatchewan During the 1950s" adlı çalışmada Kanada'ya bağı Saskatchewan eyaletinde 1950'den beri devam eden kırsaldaki öğrencilerin otobüslerle taşınma sürecine değinmiştir. Araştırmacı öğrenci taşınma sürecinin maliyetinden, kışın öğrenci taşınması için kar araçlarına ihtiyaç duyulduğundan, kimi ailelerin taşımali eğitimi olumlu bulurken kimilerinin olumsuz bulduğundan bahsetmiştir. Okul taşıtlarının koltuklarında emniyet kemerlerinin olmasının gereğı ve önemi üzerinde durulmuştur.

Araştırmada taşıma yapılan yolların bozukluğunun taşıma sürecine olumsuz etkisine, uzun yolculukların öğrencilerde yorgunluk, sinirlilik, yolculuğa bağlı mide bulantısı gibi rahatsızlıklar doğurduğuna değinilmiştir.

Homleyden vd. (2005) "Parent's Perceptions of the Rural School Bus Ride" adlı çalışmada kırsaldaki öğrencilerin otobüslerle taşınması sürecini, taşımali öğrencilerin aileleriyle görüşmeler yaparak incelemiştir. ABD'nin Ohio eyaletinde gerçekleştirilen bu çalışmada çocukları taşımali olarak eğitimlerini sürdüren 26 aile ile görüşülmüştür. Araştırmada, okul otobüslerinin durumu, uzun otobüs yolculuğu ve güvenlik konuları üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda büyük yaştaki çocukların küçük yaştaki çocuklara baskı uyguladığı, küçük çocukların bu durumdan rahatsız olduklarını belirtmiştir.

Henderson (2009) "The School Bus: A Neglected Children's Environment" adlı çalışmasında taşımali öğrencilerin okul otobüsündeki ve otobüs dışındaki davranışları öğretmenlerin görüşüne göre taşımali öğrencilerin davranışları, taşımali olarak okula gelme ile okul başarısı arasındaki ilişki ile aileler ve okul otobüsü sürücülerinin görüşlerine göre taşıma sürecinin güvenliği konularını araştırmıştır. Araştırmadan taşımali öğrencilerin okulda ciddi disiplin sorunlarına sebep oldukları, taşımali lise öğrencilerinin genel olarak ödevlerini yapmama ve okumayı unutma davranışları sergiledikleri, öğrencilerin yolculuk sırasında gösterdiği olumsuz davranışları okula taşıdıkları sonuçları elde edilmiştir. Okul otobüslerini süren şoförlerin önceliklerinin öğrencileri güvenli bir şekilde evlerine sağ salim bırakma olduğu, çocukları yolculuk yaparken birçok ailenin de anlamsız bir şekilde onların güvenli bir şekilde yolculuk yapıp yapmadıkları kontrol etme hissine kapıldıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Denizli ili Buldan ilçesinde taşımali eğitim uygulaması yapılan ilkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunları gün yüzüne çıkarıp çözüm yolları önermektir. Bu süreçte köyde yetişen öğrenciler ile kasaba ve ilçe merkezlerinde yetişen öğrencilerin eğitim hayatında karşılaştığı sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal etkinliklerde yaşadıkları sorunlar, okul başarısına etkisi ve okul personelinin bu duruma yaklaşımı, karşılaşılan sorunlar ve ürettikleri çözüm önerilerini ortaya koymak için böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Önemi

20. yüzyılda toplumdaki her bireyin, eğitim ve öğretim hakkının karşılanması devletin temel görevi olduğu kaçınılmazdır. Bu sebeple bütün Dünya'da çocukların ve gençlerin hakları olan eğitim hakkının yerine getirebilmesi için birçok uygulamadan faydalanma yoluna gidilmiştir. Bu süreçte sadece okul çağındaki değil okul çağı dışındaki gençler ve yetişkinler için de farklı uygulamalar geliştirilmeye ve uygulanmaya çalışılmıştır. Ancak bu tür çalışmaların uygulanması çeşitli nedenlerle sekteye uğramıştır (Ensari, 2003).

“Taşımali Eğitim Uygulaması” kırsal kesimdeki okulu bulunmayan ya da kapalı olan köy ve mahallelerde yaşayan öğrencilerimizin eğitim sorununu çözmemizde önemli bir yere sahiptir. Bu uygulamayla birlikte kırsal kesimdeki öğrenciler ile kasaba ve ilçe merkezlerinde yaşayan öğrenciler arasında fırsat ve imkân eşitliği sağlanmış, kızların okula gönderilme oranı artmıştır. Bu sayede köy okullarında birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmiş, öğretmen atama sıkıntısı ortadan kalkmıştır. Öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere daha etkin katıldığı, medeni cesaretlerinin arttığı, duygu ve davranışlarında olumlu yönde gelişmelerin olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı personel atama, bina ve altyapı sorunu, ders araç gereçleri temini gibi sorunları bu şekilde çözüme kavuşturmuştur.

Problem Cümlesi

Taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin taşımali eğitime ilişkin görüşleri nelerdir? Bu araştırma sorusuna ilişkin olarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. “Taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin taşımali eğitime ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin taşımali eğitime ilişkin görüşleri arasında konumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan katılımcıların, taşımali eğitime ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?

4. Taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan katılımcıların, taşımali eğitime ilişkin görüşleri arasında çalışma yılına göre bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, taşıma merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin, taşımali eğitimde karşılaştığı sorunlara yönelik olarak yaş, cinsiyet, çalışma yılı, konumu, eğitim durumu gibi değişkenleri baz alınarak yapılan betimsel tarama modelinde bir araştırma modelidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı, Denizli ili Buldan ilçesindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı taşımali eğitim uygulaması yapan yedi ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Denizli iline bağlı, Buldan ilçesindeki taşımali eğitim yapan dört ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. Bu araştırmada örnekleme yöntemlerinden “Küme Örnekleme Yöntemi” kullanılmıştır.

Araştırmaya Buldan ilçesinde bulunan taşıma merkezinde çalışan 25 öğretmen ve 7 yönetici katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin kişisel bilgiler aşağıda verilmektedir.

Katılımcıların görev durumuna ilişkin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1: Katılımcıların Konum Değişkenine Göre Dağılımı

	N	%
Yönetici	7	21,9
Öğretmen	25	78,1
Toplam	32	100,0

Tablo1’e göre araştırmaya katılan katılımcılardan büyük çoğunluğunun öğretmenlerden oluştuğu ve yöneticilerin daha az olduğu görülmektedir. Bu nedenle yönetici ve öğretmen görüşleri birlikte ele alınmıştır. Katılımcılara ait cinsiyet dağılımı şu şekildedir;

Tablo 2: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	N	%
Kadın	18	56,3
Erkek	14	43,8
Toplam	32	100,0

Tablo 2’de araştırmaya katılan katılımcılardan kadınların oranı % 56 erkeklerin oranı % 44 dür. Kadınların oranının erkeklerle oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Buldan İlçesi’nde, taşıma merkezlerinde görev yapan kadınlar çoğunluktadır. Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımı ise şu şekildedir;

Tablo 3: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

	N	%
30 Yaş Altı	8	25,0
31-45 Yaş	21	65,6
45 Yaş Üstü	3	9,4
Toplam	32	100,0

Tablo 3’e göre katılımcıların % 66’nın 31-45 yaş aralığında olduğu, % 9’nun 45 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu okullarda görev yapan katılımcıların genç ve orta yaş aralığında olduğu, yaşlı personelin az olduğu kanısına varılmaktadır. Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır;

Tablo 4: Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

	N	%
Fakülte/ Yüksekokul	31	96,9
Lisansüstü	1	3,1
Toplam	32	100,0

Tablo 4. 'e göre araştırmaya katılımcıların % 97 oranında fakülte/yükseköğretim mezunu olduğu ancak % 3 oranında lisansüstü eğitime sahip katılımcı olduğu görülmektedir. Sonuç itibarıyla taşıma merkezlerinin bulunduğu ilkokullarda çalışan personelin yüksek lisans eğitimi alanların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Katılımcıların çalışma yılı değişkenine göre incelendiğinde karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır;

Tablo 5: Katılımcıların Çalışma Yılı Değişkenine Göre Dağılımı

	N	%
5 Yıl ve Daha Az	7	21,9
6-9 Yıl	4	12,5
10-19 Yıl	16	50,0
19 Yıl ve Daha Fazla	5	15,6
Toplam	32	100,0

Tablo 5.'e göre katılımcıların % 50'si 10-19 yıl arasında çalıştığı görülmektedir. Buradan hareketle orta yaşlı ve deneyimli, teknolojiyi kullanmaya yatkın, personelin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanırken, Şan (2012) tarafından geliştirilen "Taşımalı Eğitim Uygulamasına Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplarken, araştırmacı tarafından Millî Eğitim Müdürlüğünden için izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından kendi okullarında gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

Araştırmayla ilgili görüşleri toplamak amacıyla "Likert Tipi "ölçek kullanılmıştır. Ölçekte kullanılan olumlu maddeler için "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" , olumsuz maddeler için "Hiç katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" ifadeleri kullanılmıştır. Olumlu ve olumsuz düşünce içermeyen maddeler içinse "Kararsızım" ifadesi kullanılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan beşli likert ölçeğinin puanlama anahtarları aşağıdaki gibidir.

Tablo 6: Beşli Likert Tipi Bir Ölçekteki Maddelerin Puanlama Anahtarı

Seçenek	İfade Puanı
Hiç katılmıyorum	5 Puan
Katılmıyorum	4 Puan
Kararsızım	3 Puan
Katılıyorum	2 Puan
Kesinlikle katılıyorum	1 Puan

Verilerin analizlerinde, süreksiz iki değişken arasındaki ilişkiyi bulmak için t-testi ve ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiyi bulmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Analizlerde SPSS.22 paket programı kullanılmış olup, anlamlılık düzeyi $p=0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Analiz yapılırken, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla normallik testine bakılmıştır. Normallik testine göre, sonuçlar Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7: Taşımali Eğitim Uygulamasına Ait Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Normallik Testi					
Anlamlılık Düzeltme Testi			Shapiro-Wilk Testi		
İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
,094	32	,200	,958	32	,236
P >,05					

Tablo 7'e baktığımızda, $23 > ,05$ olduğu için dağılımımız normaldir. Bu araştırmada Parametrik testlerden Independent- Samples T-testi ve One-Way Anova testi kullanılmıştır.

Birinci alt problemin çözümünde her bir maddenin betimsel istatistik değerleri (aritmetik ortalama, standart sapma) hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Yorumlamada esas alınan aralık değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 8: Katılım Düzeyi Puanlama Tablosu

Seçenek	İfade Puanı
Hiç katılmıyorum	4.20 - 5.00
Katılmıyorum	3.40 - 4.19
Kararsızım	2.60 - 3.39
Katılıyorum	1.80 - 2.59
Kesinlikle katılıyorum	1.00 - 1.79

İkinci alt problemin çözümünde, öğretmen ve yönetici görüşleri arasındaki farklılığı bulabilmek için t testi kullanılmıştır.

Üçüncü alt problemin çözümünde, öğretmen ve yönetici görüşleri arasındaki farklılığı test etmek için t testi uygulanmıştır.

Dördüncü alt problemin çözümünde, öğretmen ve yönetici görüşleri arasındaki farklılığı test etmek için One-Way ANOVA testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılara ait kişisel bilgilere ve elde edilen verilerin analizi sonucu, ortaya çıkan bulgulara yer verilmektedir. Bu araştırmadaki bulgular SPSS 22 paket programı kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada “Taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin taşımali eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin taşımali eğitime ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin olarak öğretmen ve yönetici görüşlerine ait dağılımın ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Tablo 9’ da bu değerler verilmektedir.

Tablo 9: Taşımali Eğitim Uygulamasına Yönelik Betimsel Veriler

Soru	N	X	SS	Katılım Düzeyi
6.Taşımali öğrencilerin okul arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkileri oldukça sağlıklıdır.	32	2,38	,97	Katılıyorum
2.Taşımali merkezi olan okul ders araç gereçleri bakımından yeterlidir.	32	2,50	1,29	Katılıyorum
5.Taşımali öğrenciler kılık-kıyafet, harçlık, öğle yemeği gibi konularda sorunlar yaşamaktadır.	32	2,78	1,26	Kararsızım
19.Taşımali ilköğretim uygulaması doğru bir uygulamadır ve devam ettirilmelidir.	32	2,81	1,51	Kararsızım

15. Taşıma merkezi olan okul fiziksel imkânları bakımından yeterli değildir.	32	2,84	1,11	Kararsızım
17. Taşınan öğrenciler, taşınan eğitime geçmeden önceki kıyasla sağlık hizmetlerinden çok daha fazla yararlanabilmektedir.	32	2,91	1,02	Kararsızım
10. Taşınan olarak gelen öğrenciler gün sonunda yorgun düşmekte ve bu da başarılarını olumsuz etkilemektedir.	32	2,94	1,29	Kararsızım
14. Taşınan eğitim uygulaması taşınan öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamış, gizli kalan yeteneklerinin açığa çıkmasına imkân vermiştir.	32	3,00	1,21	Kararsızım
16. Taşınan ilköğretim için devletin yaptığı harcama yeterlidir.	32	3,16	1,27	Kararsızım
4. Taşıma merkezi olan okul öğrencilere her türlü sosyal imkânı sunmaktadır.	32	3,19	1,28	Kararsızım
1. Taşıma merkezi olan okul derslik sayısı ve bina açısından yetersizdir.	32	3,25	1,36	Kararsızım
11. Taşınan eğitim merkezi öğrencilerin araştırma yapmalarına imkân sağlamaktadır.	32	3,25	1,19	Kararsızım
8. Taşınan gelen öğrenciler, taşıma merkezi okulun genel başarısını düşürmektedirler.	32	3,31	0,96	Kararsızım
7. Taşınan öğrenciler okul ve sınıf kurallarına uymakta güçlük çekmektedirler.	32	3,38	0,94	Kararsızım
12. Taşıma işinde kullanılan taşıtlar "Okul Servis Araçları Yönetmeliği"nde belirtilen özellikleri taşımamaktadırlar.	32	3,41	1,21	Katılmıyorum
13. Taşınan öğrenciler okulun genel başarısını olumsuz yönde etkilemiş ve okuldaki disiplin sorunları artmıştır.	32	3,50	1,13	Katılmıyorum
3. Taşıma merkezi olan okul, öğretmen sayısı bakımından yetersizdir.	32	3,81	1,23	Katılmıyorum
18. Taşınan öğrenciler yeterli sayıda öğretmenle eğitim öğretim görememektedirler.	32	3,81	1,06	Katılmıyorum

Tablo 9'a bakıldığında öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin 4.16 ± 1.51 ; 2.38 ± 0.88 arasında değiştiği görülmektedir.

Katılımcıların, taşıma merkezlerindeki sınıf mevcutlarınının 30-35 üzerine çıkarılmasının eğitimi olumsuz etkilediğine ve hatta okuldaki disiplin sorunlarının arttığı görüşüne katılmadıkları ancak öğrenci servislerinin, okul servis araçları yönetmeliğindeki özellikleri taşıdığı görüşüne katıldıkları görülmüştür.

Tablo 9'a göre öğretmen ve yöneticiler, "Taşımali Eğitim Uygulaması" konusunda kararsız kalmışlardır. Analiz sonuçlarına baktığımızda, 12 soruya verilen cevaplarda katılım düzeyinin "Kararsızım" olduğu görülmüştür. Dolayısıyla taşımali eğitimin, yönetici ve öğretmenlerce tam olarak benimsenmediği, öğrencinin lehine mi aleyhine mi olduğuna tam karar verilemediği görülmektedir. Dolayısıyla bu durum eğitimdeki performansın olumsuz etkilenmesine yol açabilir.

Katılımcıların, taşıma merkezi okulların ders araç gereçleri açısından yeterli olduğu görüşüne katılmalarına rağmen " Okul derslik sayısı ve bina açısından yetersizdir, öğrencilerin araştırma yapmalarına imkân sağlamaktadır, her türlü sosyal imkânı sunmaktadır, devletin yaptığı harcama yeterlidir." gibi konularda kararsız kaldıkları görülmüştür. Buradan hareketle zaten dezavantajlı olan bu öğrencilerin araştırma yapma imkânlarınının yeterli olmadığına, sosyal imkânların yetersiz olmasından dolayı öğrencilerin fiziksel ve psikolojik olarak kendilerini rahat hissetmelerinin sağlanamayacağı görüşüne varılabilir.

Bu araştırmada katılımcılar tarafından en çok görüş birliğine varılan konu, sınıf mevcutlarınının 30-35 üzerine çıkarılarak eğitimi olumsuz etkilediği görüşüne katılmadıklarıdır. Bu konuda eğitimde başarıyı yakalayabilmek için sınıf mevcutlarınının düşürülmesinden ziyade öğrencilerin araştırma yapmalarına imkân sağlanması, sosyal ve fiziksel imkânlarınının sunulması, kıyafet, harçlık öğle yemeği gibi sorunların çözüme kavuşturulmasında katkı sağlayabilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu alanda daha fazla kaynak ayırması bu tür sorunların ortadan kalkmasına katkı sağlayabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin taşımali eğitime ilişkin görüşleri arasında konumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak bu iki değişken arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulabilmek için t testi uygulanmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların Konumuna Göre T Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	Sd	t	p
Yönetici	7	58.43	2.93	30	1.25	.195 *
Öğretmen	25	60.92	4.99			

*p>,05

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin taşımali eğitime ilişkin görüşleri arasında konumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak t testi sonuçlarına göre taşıma merkezi olan ilkokullarda öğretmen ve yöneticilerin taşımali eğitim ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (p>,05) yoktur. Bu bağlamda sorunlara ilişkin, öğretmen ve yöneticilerin yaşadığı sorunları benzer şekilde algıladıkları söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü alt problemde ise “Taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, taşımali eğitime ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak t testi ile elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	Sd	t	p
Kadın	18	61,89	4,689	30	2,23	.03*
Erkek	14	58,43	4,071			

*p<,05

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen ve yöneticilerin taşımali eğitim ile ilgili görüşleri, katılımcıların cinsiyetleri açısından incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Cinsiyete göre aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında, bayan o katılımcıların($X=61,89$), erkek katılımcılara ($X=58,43$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre bayanların yaşanan sorunlara ilişkin daha duyarlı olduğu görülmektedir. Şan'ın bu konudaki araştırması, araştırmamızı destekler niteliktedir. Araştırmamızdaki değerler, Şan'ın araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında yaklaşık olarak birbirine yakın çıkmıştır. Şan'a göre erkek katılımcılar ($X=54,00$), kadın katılımcılar ($X=58,95$) olduğu görülmüştür. Yapılan her iki çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü alt probleme baktığımızda "Taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, taşımali eğitime ilişkin görüşleri arasında çalışma yılına göre bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin olarak One-Way ANOVA testine ilişkin elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 12: Katılımcıların Çalışma Yılına Göre One-Way ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	p
İlişkisiz gruplar	55,505	3	18,502	,825	,491*
İlişkili Gruplar	627,995	28	22,428		
Toplam	683,500	31			

* $p >,05$

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların, taşımali eğitim uygulanan ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, taşımali eğitime ilişkin görüşleri arasında çalışma yılına göre bir farklılık var mıdır? sorusuna ilişkin algılarının çalışma yılına göre farklılık ($p >,05$) göstermediği görülmüştür.

Katılımcıların, çalışma yılına göre aralarında bir fark çıkmamasının sebebi olarak benzer sorunlardan benzer şekilde etkilendiklerinden dolayı olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda katılımcılar tarafından çalışma yılına göre

farklılık çıkmamasının diğer bir sebebi de sorunların çözümüne yönelik olarak “Öğrenilmiş Çaresizlik” kavramının benimsendiği söylenebilir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Bu araştırmada katılımcılar tarafından en çok görüş birliğine vardığı konu, sınıf mevcutlarının 30-35 üzerine çıkarılarak eğitimi olumsuz etkilediği görüşüne katılmadıklarıdır. Taşıma merkezi olan ilkokulların ders araç gereçleri bakımından yeterli olduğu belirtilmesine rağmen öğrencilerin araştırma yapımlarına, her türlü sosyal imkânların sunulduğuna, öğle yemeği, harçlık gibi konularda katılımcıların kararsız kaldıkları sonucu çıkmıştır.

Öğretmen ve yöneticilerin taşınmalı eğitim ile ilgili görüşleri arasında konumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticiler arasında taşınmalı eğitime ilişkin görüşlerinin aynı olduğu sonucu karşımıza çıkmıştır. Literatür incelendiğinde ülkemizde yönetici ve öğretmen görüşlerinin ele alındığı bir tek benzer çalışma (Şan, 2012) yer almaktadır. Şan’ın araştırmasında yöneticiler ve öğretmenler arasında görüş farklılığı olduğu görülmektedir. Bu farklılık öğretmenler lehine olup, öğretmenler taşınmalı eğitim hakkında, yöneticilere göre daha olumlu görüşler ortaya koymaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin taşınmalı eğitim ile ilgili görüşleri arasında cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgulara göre kadınların yaşanan sorunlara ilişkin erkeklere oranla daha duyarlı olduğu, sorunlara dikkat çektiği görülmüştür.

Taşınmalı eğitim ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin çalışma yılına göre bakıldığında farklı kıdemlerdeki öğretmen ve yöneticilerin sorunları benzer şekilde algıladıkları görülmüştür. Hatta katılımcıların konumuna ve mesleki kıdemine bakılmaksızın sorunları benzer şekilde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Taşınmalı eğitimin daha kaliteli olabilmesi için, taşıma merkezlerinin fiziksel imkânlarının karşılanması, kılık-kıyafet, harçlık, öğle yemeği gibi so-

runların çözüme kavuşturulması gibi etkenler katkı sağlayabilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu konuya daha fazla bütçe ayırması, sorunları bölgelere göre tespit etmesi bu sorunların çözümüne dair önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın konuyla ilgili öğretmenleri hizmet içi eğitimlere alması, seminerler düzenlemesi bu konuda bazı adımların atılmasına adına faydalı olabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu konuda yapılan çalışmalar sınırlı düzeydedir; bu nedenle daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma nicel olarak çalışılmış olup yüzeysel kalmıştır. Bu nedenle öğrencilerin ve velilerin hatta bu konuya müdahil olan iç paydaşlar ve dış paydaşları da işin içine dâhil ederek nitel çalışmalara yer verilebilir.

Kaynakça

- ALTUN SARAY, A. (1996). *Taşımali İlköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi Balıkesir Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S., & Şahin, H. (1995). Taşımali İlköğretim Uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 19, 16-39.
- CHAMP, J. (2002). *The Cold and Bumpy Ride: Busing to School in Rural Saskatchewan during the 1950s*. Prepared for Saskatchewan Western Development Mudiium's "Winning the Prairie Gamble" 2005 Exhibit.
- ENSARİ, H. (2003). 21. yy. Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ERDEN, F. T., & Altun, D. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretime Geçiş Süreci Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2),481-502.
- HENDERSON, B. B. (2009). The School Bus: A Neglected Children's Environment. *Journal of Rural Community Psychology*, 12(1),1-11.
- HOWLEY, A., Ramage, R. (2005). Parent's Perceptions of Rural School Bus Ride. *Rural Educator. Journal of Research in Rural Education*, 16(1), 51-58.
- KARAKÜTÜK, M. (1996). *Taşımali İlköğretim ve Sorunları: Sincan İlçesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KÜÇÜKOĞLU, A. (2001). İlköğretimde Taşımali İlköğretim Uygulamasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2000). *Taşımali İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEYDAN, A. (2004). Taşımali İlköğretim Uygulaması. *S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16- 17-18), 255-266.
- YANGIN, E. (1991). Taşımali İlköğretim Uygulaması. *Millî Eğitim Dergisi*, (107).
- YEŞİLYURT, M., & Salim, O. R. A. K. (2007). İlköğretimde Taşımali Eğitim Araştırması Van İl Merkezi Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 197-213.
- YILDIRIM, İ. (1991). İlköğretim Hizmetlerinin Yaygınlaştırılması ve Taşımali İlköğretim Uygulamasında Diyarbakır Örneği. İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ŞAN, A. (2012). İlköğretimde *Taşımali Eğitim Öğrencilerinin Sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- ZARS, B. (1998). *Long Rides, Tough Hides: Enduring Long School Bus Rides*. Rural Challenge Policy Program, Randolph, VT: 1999, ERIC, ED 432419.

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 eleştirisi, 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 ve 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 çözünürlükte, 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. Gerekli 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 aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri 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 aşağıdaki 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 aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıdaki 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
6. Etik Kurul İzin Belgesi

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: The article should be written on A4 size page, 1.5 line spacing and with 12 font size (Times New Roman font). 3 cm space should be

left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed seven thousand words and 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

Millî 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
6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.