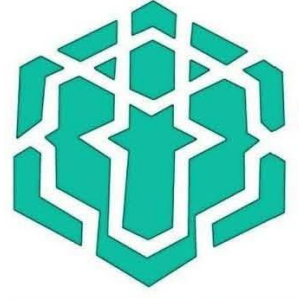


e-ISSN: 2587-1390



# TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

Aralık 2020

Cilt/Volume: 5 Sayı/Number 2

Genel Yayın Yönetmeni

**Ali Fuat Arıcı**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni

**Suat Urgan**, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

**Bayram Arıcı**, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yayın Kurulu

**Adem Peker**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

**Celile Ökten**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Ednan Aslan**, Viyana Üniversitesi, Avusturya

**Elif Aydoğdu**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

**Elmira Adilbekova**, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan

**Erdoğan Köse**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

**Esra Karakuş Tayşi**, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

**Hayati Akyol**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**İbrahim Kocabaş**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Metin Özkan**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

**M. Eyyüp Sallabaş**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Mumtaz Akhter**, University of Punjab, Pakistan

**Mustafa Gündüz**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Nursel Topkaya**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

**Oqtay Kamiloğlu Alxasov**, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

**Ramazan Cansoy**, Karabük Üniversitesi, Türkiye

**Selahattin Turan**, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

**Tak Cheung Chan**, Kennesaw State University, USA

**Timothy Rasinski**, Kent State University, USA

**Yahya Altınkurt**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Bölüm Editörleri

**Eğitim Programları ve Öğretim**

**Adnan Küçüköğlü**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

**Türkçe Eğitimi**

**Banu Özdemir**, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

**Eğitim Yönetimi**

**Kürşad Yılmaz**, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

**Ramazan Şamil Tatık**, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

**Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi**

**M. Abdullah Aslan**, Erzincan Üniversitesi, Türkiye

**Okul Öncesi Eğitimi**

Neslihan D. Bay, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi**

**Murat Bartan**, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

**Sınıf Eğitimi**

**Mustafa Başaran**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Matematik Eğitimi**

**Mustafa Doğan**, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

## Fen Eğitimi

Mustafa Sami Topçu, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

## Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Yeşim Özer Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni Yardımcıları

Abdullah Kaldırım

Faruk Arıcı

*E-posta:* turkiyeegitimdergisi@gmail.com

## DİZİN

---



- Cilt : 5
- Numara : 2
- Yıl : 2020
- Yayın Tarihi : 2020-12-28

## Makaleler

268 - 284 Değerler Eğitimi Bağlamında Animasyonlar: Kung Fu Panda 3 Filmi İncelemesi

285 - 301 Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Astronomiye Karşı Tutumlarına Ve Fen Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi

302 - 319 Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimsel Beklentileri

320 - 345 Yönetici ve Öğretmenlerin Dağıtımçı Liderlik Deneyimleri; Fenomenolojik Bir Araştırma

346 - 364 Öğretmen Adaylarının Kent Doğası Farkındalığı Üzerinde Çevre Eğitimi Dersinin Etkisi

365 - 374 Piyano Eğitiminde Ön Dinleme ve Analiz Uygulamalarının Öğrencilerin Deşifre Başarısına Etkisi

375 - 395 Türkiye’de Üç Kuşakta Değişen Aile: Çocuk Kitapları Örneği

396 - 414 Kırsal Bölgelerde Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Sorunları

415 - 443 İşletme Eğitimi Alanının Kavramsal Yapısının Keşfi: Bir Bibliyometrik Analiz

444 - 459 İlkokulda Derslerin Branş veya Sınıf Öğretmenleri Tarafından İşlenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

## Değerler Eğitimi Bağlamında Animasyonlar: “Kung Fu Panda 3” Film İncelemesi

Burhan Mikdat ALBAYRAK\*  
Ayça KARTAL\*\*

### Özet

Filmler çocukların hayal dünyalarını etkileyen önemli araçlardır. Çocukların karakterine doğrudan etki edebilecek öneme sahip filmler, değer eğitimi açısından da kullanılabilir materyallerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kullanılan filmin niteliği, seviyesi ve barındırdığı unsurlar göz önünde bulundurulduğunda ilkökul düzeyindeki öğrenciler açısından filmlerin değer eğitiminde etkili olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede araştırma problemi “Kung Fu Panda 3 filmi öğrenciler açısından nasıl değerlendirilmektedir?” olarak belirlenmiştir. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ağrı ilinde MEB’e bağlı bir ilkökulda öğrenim görmekte olan üçüncü sınıftan altı ve dördüncü sınıftan on dört olmak üzere toplamda yirmi öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde yürütülmüştür. Bu kapsamda seçilen öğrencilerle Kung Fu Panda 3 filmi izlenmiş, öğrencilerin bu filme yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Her iki formun geliştirilmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Veri analizi gerçekleştirilirken öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin öncelikle kodlar halinde ifade edilmiştir. Bu işlemin ardından elde edilen kodlardan ortak temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak, değer eğitiminde kullanılan filmlerin özellikle birleştirilmiş sınıf öğrencileri gözüyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler izledikleri filmde kendilerine yakın gördükleri karakterlerle kendilerini eşleştirmişlerdir.

### Anahtar Kelimeler

Değer Eğitimi  
İlkökul  
Film Analizi  
Kung Fu Panda  
Birleştirilmiş Sınıf

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.04.2020

Kabul Tarihi: 23.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

\* Öğretmen, Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Ölçme Değerlendirme Merkezi, burhanmikdat@albayrak@gmail.com , ORCID: 0000-0001-8819-2294

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Merkez/ MUŞ, a.kartal@alparslan.edu.tr , ORCID: 0000-0002-4297-8002

## Animations in the Context of Values Education: The Examination "Kung Fu Panda 3"

Burhan Mikdat ALBAYRAK\*  
Ayça KARTAL\*\*

### Abstract

Movies are important tools that affect children's imaginary worlds. Films with prescriptive qualities that can directly affect the character of children are confronted as one of the materials that can be used in terms of value education. Considering the quality, level and elements of films that used, it is known that films are influential in values education in terms of primary school students. In this framework the question of research is "How do primary school students evaluate the Kung Fu Panda 3?". The study was carried out with a total of twenty students from the sixth and fourth grades in the third year of education in a primary school in Ağrı province in the academic year of 2017-2018. The study was conducted within the framework of phenomenological approach from qualitative research methods. Kung Fu Panda 3 film was watched by selected students and students' opinions were taken for this film. Semi-structured interview form and personal information form were used to collect the opinions of the students as data collection tools in the research. Expert opinion has been applied to the development of both forms. Data obtained from the research were subjected to content analysis from qualitative data analysis methods. The data obtained from the student views are transferred to the computer environment and the data were expressed primarily in codes. It is aimed to reach common themes from the obtained codes. According to the results of the research, the students were able to match the characters in films that they watched.

### Keywords

Value Education  
Primary School  
Film Analysis  
Kung Fu Panda

### About Article

Sending Date: 08.04.2020  
Acceptance Date: 23.06.2020  
Electronic Issue Date: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Bilginin yaşamdaki işlevselliği, okulda toplumsal normların öğrencilere kazandırılması noktasında önem arz etmektedir. Nitekim eğitim, bireyin hem kültür hem bilgi yönünden donanımlı hale getirilerek, toplumun istediği "tipleri" yaratmayı hedefler. Bu durum, diğer bir deyişle kültürlene süreci, sosyalleşmeye bağlı olarak kişinin yaşantısı boyunca toplum tarafından beklenen, istenen insan olma süreci kapsamında gerçekleşir (Güvenç, 1996). Bu noktada değerler ve normların, kültürel kimliğin şekillenmesinde etkili olan kültür unsurları olduğu söylenebilir (Tural, 1992). Toplumların uzun yıllar ömürlerini devam ettirebilmesi

\* Öğretmen, Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Ölçme Değerlendirme Merkezi, burhanmikdataalbayrak@gmail.com , ORDIC: 0000-0001-8819-2294

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Merkez/ MUŞ, a.kartal@alparslan.edu.tr , ORDIC: 0000-0002-4297-8002

için geleceğe güvenli bir şekilde miras bırakabilecekleri değerlerin, sağlıklı bir gelecek amacına ulaşmasında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir (Beldağ, 2012). Çocukların gelişim dönemleri dikkate alındığında dürüstlük, saygı, adalet, sevgi, haklar, sorumluluklar vb. değersel ifadelerin ilköğretim çocukları için anlamlı olduğu görülmekte; bununla birlikte çocuklar, dürüstlük ve adil olma gibi terimlerin ne demek olduğunu gözlemleyerek benimsemektedir (Doğan, 2007). Dolayısıyla çocukların gelişim dönemlerindeki kültürel aktarımın özenli şekilde yapılması gerekmektedir.

Medyanın toplumsal yaşamdaki yeri göz önünde bulundurulduğunda aile ve okulun değerleri aktarmasından önce çocukların televizyonlarda belirli kültürel aktarımlara maruz kaldığı söylenebilir. Bu maruz kalma olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilmektedir. Dolayısıyla kültürel aktarımların yerinde ve daha sağlıklı olabilmesi önem arz etmektedir. Çocuğun okul öncesi dönemde öğrendiği değeri sadece öğrenmesi, ilköğretim döneminde ise öğrendiği değeri bilerek ve bilinçli bir şekilde öğrenmesi (Karakuş, 2015) ilköğretim okullarını değer eğitiminin verildiği ve kültüre ait olan değerlerin paylaşıldığı önemli kurumlardan biri haline getirmektedir (Ersoy, 2010). Dolayısıyla ilköğretim kurumlarında teknolojinin değer aktarımında nasıl anlamlandırıldığı önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde değer aktarımının toplum açısından önemine ilişkin birçok çalışmanın mevcut olduğu ve bu çalışmalarda özellikle çizgi filmlerin ve animasyonların etkilerinin somut işlemler döneminde olan anaokulu ve ilköğretim öğrencileri için önemli bir yer teşkil ettiği görülmüştür (Ayhan, 2016; Beldağ ve Yarar Kaptan, 2017; Erdoğan, 2010; Karakuş, 2015; Kurnaz, 2012; Sevim, 2013; Türkmen, 2012; Yaman, Bayburtlu, Tekir ve Kırman, 2015).

Özellikle görsel ve işitsel araçların öğrencilerin öğrenmelerindeki yüksek etkisi göz önünde bulundurulduğunda (Küçükahmet, 1997), çocukların dikkatini çeken ve en çok ilgilendikleri program olarak çizgi filmlerin ortaya çıktığı söylenebilir. TÜİK'in (2013) yaptığı araştırma sonuçları incelendiğinde her on çocuktan dokuzunun hemen her gün TV izlediği, 06-15 yaş grubundaki çocukların %92,5'inin hemen her gün TV izlediği; bu oranın 6-10 yaş grubundaki çocuklarda %94,8 ve 11-15 yaş grubu çocuklarda ise %90,2 olduğu görülmüştür. Öte yandan 6-10 yaş grubu çocuklarda en çok izlenen program türünün %93,8 ile çizgi film, 11-15 yaş grubu çocuklar tarafından en çok izlenen program türünün %76,8 ile film ve diziler olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla çizgi filmlerin çocukların yaşamında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Aral, Ceylan ve Bıçakçı, 2011; Ayan ve Baş, 2015; İşsever, 2008; Türkmen, 2012).

Günlük hayatlardan farklı olarak ilgi çekici dünyalar sunması bakımından oldukça ilgi çekici olan çizgi filmlerde (Sevim, 2013) konu, karikatürler aracılığı ile eğlendirici şekilde çocukların ilgisini çekerek, akılda kalıcılığı artırarak, bilgilendirme işlevini sağlar ve çizgi filmler somut işlemler dönemindeki çocukların etkili öğrenmesine katkıda bulunur (Eskandari, 2007). Yağlı (2013), çizgi filmlerin çocuklara evrensel ve milli değerleri eğlenerik ve düşündürerek öğrettiğini ifade etmiştir. Görsel-işitsel materyallerin eğitim-öğretimdeki başarıya etkisi ve çizgi filmlerin çocuklarca beğenilmesi, ders materyali olarak kullanılması fikrini ortaya çıkarmaktadır (Bursalı ve Topçuoğlu Ünal, 2015). Bir anlamda eğlendirirken öğretmek, çocuklar için soyut kavramları somut hale dönüştürerek değer eğitimine katkıda bulunmak çizgi filmlerin temel özelliklerindedir (Eskandari, 2007). Ders materyali olarak kullanıldığında çocuklar kendilerine sunulan kurmaca dünyadan hareketle özdeşim kurmakta ve bu kurmaca dünyada bulunan karakterlerin davranışlarından etkilenmektedir



(Erdoğan, 2010). Kurmaca dünyada kendilerine model olarak seçtikleri kahramanın özelliklerini hayatına aktaran çocukların, kahraman davranışlarını yaşamına aktararak olumlu veya olumsuz şekilde etkilendiği düşünülmektedir (İşsever, 2008; Yavuzer, 2004; Sevim, 2013). Çocukların uygun koşul ve şartlarda belirli saatlerde çizgi film izlemeleri öğrenmelerine, eğlenmelerine vb. birçok olumlu özelliğe sahip olmalarına katkı sağlarken; sınırsız ve yaşlarına uygun olmayan çizgi filmleri izlemeleri şiddete, eğitim hayatlarında aksamaya, sosyalleşmenin azalmasına vb. zararlara neden olmaktadır (Çoban Keneş, 2015). Bu noktada değer aktarımında örnek teşkil etmesi için çizgi film ve animasyon seçimine özen gösterilmesi gerektiği söylenebilir. Bu çalışmada da büyük bir izleyici kitlesine ulaşan ve 400 bine yakın gişe yapan “Kung Fu Panda 3” animasyon filmi inceleme konusu olarak alınmıştır.

“Kung Fu Panda” animasyon filminin günlük hayatta kırtasiye malzemelerinden sürpriz yumurtalara kadar çocukların karşısına neredeyse her alanda çıkan, oyuncaklara kadar beğeniyle takip edilen bir animasyon filmi olduğu görülmüştür. Film 2016 yılı Amerika ve Çin ortak yapımı olarak, yönetmenliği Jennifer Yuh Nelson ve Alessandro Carboni tarafından yapılmış, İngilizce olarak vizyona girmiştir. Türkiye’de Türkçe dublaj ile sinemalarda 18 Mart 2016 tarihinde izlenilmeye başlanmıştır ve serinin üçüncü filmidir. Bundan önce Kung Fu Panda, Kung Fu Panda 2 yayınlanmıştır. 95 dakikalık filmde ana karakter Po’nun uzun süredir kayıp olan panda babasının ortaya çıkması, onunla tekrar bir araya gelişi, babası ve Po’nun yeni pandalarla tanışmak için gizli pandaların gizli köyüne doğru yola çıkması, bu sırada kötü adam Kai’in Çin’deki tüm kung fu ustalarını yenmeye başlaması üzerine Po’nun imkânsız bir görevi Usta Ugvey aracılığıyla “Ejderha Savaşçısı” unvanıyla başarmak durumunda kalması ve bu sebeple bir köy dolusu sakar pandayı eğiterek onları panda ustası haline getirmesi ve bu kurtulma çabası sonucunda içinde olan Ejderha Savaşçısı’nı ortaya çıkarması konu edinilmektedir.

Gerçeğinden yola çıkarak izlediklerini rol model alan öğrencilerin konu açısından bakıldığında böyle bir animasyon filminin hayatlarının her alanında görmesinin (televizyon, kıyafet, yiyecek-ıçecek etiketleri, internet vb.) filmde geçen karakterlerin değer özelliklerinin incelenmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Öte yandan bu filmdeki karakterlerin değer özelliklerinin incelenmesinin daha sonraki çalışmalara yol göstermesi açısından örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda “Kung Fu Panda 3” animasyon filminin öğrencilerin değer eğitiminde kullanılmasının öğrenciler açısından değerlendirilmesi araştırmanın önemini arttırmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın öğrencilerin eğlenerek de öğrenebileceği, animasyon filmlerinden de eğitimde yararlanılabileceği ve ilkokul öğretmenlerine bu yönde bir öneri olması açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir: “Kung Fu Panda 3 filmi öğrenciler açısından nasıl değerlendirilmektedir?”. Bu temel problem çerçevesinde cevap aranan alt problemler şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrencilerin Kung Fu Panda 3 filminde gördükleri karakterler hangileridir?
- Öğrencilere göre Kung Fu Panda 3 filmindeki ana karakterler hangileridir? Neden?
- Öğrencilerin Kung Fu Panda 3 filminde gördükleri mekânlar hangileridir?
- Öğrencilere göre Kung Fu Panda 3 filminin konusu nedir?

- Öğrencilerin Kung Fu Panda 3 filminden çıkardıkları dersler nelerdir? Neden?
- Öğrencilerin Kung Fu Panda 3 filminde kendilerine en yakın gördükleri karakterler hangileridir? Neden?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırmada, ortak düşüncelere ulaşmayı sağlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma deseni bireyin deneyimlerine vurgu yapar ve bir olgu ya da deneyime ilişkin anlaşılana ve bireylerde oluşan algıyı incelemeye yoğunlaşır (Oyman, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenolojik çalışmalar temelde insanların yaşantılarına ve insanların deneyimlerine ne şekilde anlam yüklediklerine odaklanır (Kulaoğlu Tonger, 2013). Fenomenolojik desen, farkında olduğumuz fakat üzerinde odaklanarak düşünmediğimiz ve ayrıntılı olarak incelemeye çalışmadığımız olgulara odaklanır (Soydemir, 2015). Bireylerin bazı olguları nasıl yaşadıkları, nasıl algıladıkları, tanımladıkları, hakkında ne düşündükleri, nasıl hatırladıkları, yaşadığını nasıl anlamlandırdığı hakkında metodolojik olarak tedbirli ve geniş çerçevede anlamayı ve tanımlamayı gerektirmektedir (Oyman, 2016). Öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sonucunda çıkan karaktere yönelik değerlendirmeler ile öğrencilerin düşüncelerini ortak bir paydada toplamak amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ili merkez ilçesi sınırları içinden seçilen MEB'e bağlı bir ilkokulda birleştirilmiş sınıfın; üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 19 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme temel alınmıştır. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2016, s. 104). Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	3. SINIF		4. SINIF		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	3	60	7	50
	Erkek	2	40	7	50
	Toplam	5	100	14	100
Anne Öğrenim Durumu	Okula gitmemiş	2	40	4	28,6
	İlkokul	3	60	9	64,3
	Ortaokul	0	0	1	7,1
	Toplam	5	100	14	100
Baba Öğrenim Durumu	Okula gitmemiş	2	40	1	7,1
	İlkokul	2	40	13	92,9
	Ortaokul	1	20	0	0
	Toplam	5	100	14	100
Anne Meslek	Ev Hanımı	5	100	10	71,4
	Çiftçi	0	0	4	28,6
	Toplam	5	100	14	100
Baba Meslek	Çalışmıyor	1	20	0	0

	İşçi	3	60	5	35,7
	Serbest Meslek	1	20	1	7,1
	Çiftçi	0	0	5	35,7
	Ticaret	0	0	3	21,4
	<b>Toplam</b>	5	100	14	100
<b>Kitap Okuma (Haftalık)</b>	1-5 Saat	2	40	9	64,3
	5-10 Saat	0	0	3	21,4
	10-20 Saat	2	40	1	7,1
	20 Saat ve Üzeri	1	20	1	7,1
	<b>Toplam</b>	5	100	14	100
<b>TV İzleme (Haftalık)</b>	Hiç İzlemiyorum	0	0	1	7,1
	1-5 Saat	3	60	5	35,7
	5-10 Saat	0	0	3	21,4
	10 Saat ve Üzeri	2	40	5	35,7
	<b>Toplam</b>	5	100	14	100

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada animasyon filmi öğrencilere izletildikten sonra öğrencilerin filme yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, soruların iyi hazırlanması durumunda etkili olabilmektedir. Sorular hazırlanırken çoklu soru sorulmamasına, soruların yönlendiricilikten uzak olmasına dikkat edilmeli ve evet/hayır cevabı gerektiren soruların sorulmamasına dikkat edilmelidir (Merriam, 2015, s. 92). Bu noktada yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken soruların açık uçlu ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiş, hazırlanan sorular sınıf eğitimi alanında doktora çalışmaları yürütmekte olan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman onayı alınan sorular öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin görüşlerini mümkün olduğunca serbest bir şekilde ifade etmeleri sağlanmıştır. Anlaşılmayan noktalar öğrencilere sorularak üzerinden geçilmiştir.

### Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen görüşme formlarının analizinde tümevarımsal yaklaşımın temel alındığı içerik analizi kullanılmıştır. Ham verilerin anlamının dışa aktarılma süreci olarak da ifade edilen veri analizinde öncelikle elde edilen veriler sınıflandırılır, sonrasında sınıflandırılan verilerden kodlar ve temalar oluşturulur (Merriam, 2015). Bu çerçevede öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış, sonrasında verilerin sınıflandırılması aşamasına geçilmiştir. Her öğrenciye kod isimleri verilmiş, veriler araştırmacıdan biri tarafından kodlanmış, diğer araştırmacı ile kod ve tema oluşturma işleminde fikir birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Son olarak sınıf eğitimi alanında doktora çalışması yürüten bir uzmana belirlenen kod ve temalar sunulmuş ve tekrar gözden geçirilmiş ve bulgulara son şekli verilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

## BULGULAR

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular alt problemlere göre sıralanmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

## Öğrencilerin İzledikleri Filmin Karakterlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Kung Fu Panda 3 filminin karakterlerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de ifade edilmiştir.

**Tablo 2.** Film Karakterleri

Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler
Panda Pou	İpek, Derya, Burak, Merve, Rıza, Aynur, Ferda, Melda, Zeynep, Arzu, Cenk, Reyhan, Cihat, Emre, Fuat, Berk, Bedri, Suat, Mert
Kai	İpek, Derya, Burak, Merve, Rıza, Aynur, Ferda, Melda, Zeynep, Arzu, Cenk, Reyhan, Cihat, Emre, Fuat, Berk, Bedri, Suat, Mert
Kaplan	Derya, Aynur, Ferda, Melda, Zeynep, Arzu, Cenk, Reyhan, Emre, Fuat, Berk, Bedri, Suat, Mert
Panda Pou’nun Babası	Merve, Melda, Arzu, Cenk, Emre, Fuat, Berk
Usta Ugvey	Aynur, Melda, Arzu, Reyhan, Emre, Berk, Bedri
Panda Pou’nun Biyolojik Babası	Derya, Merve, Ferda, Zeynep, Arzu
Usta Şifu	Arzu, Cenk, Fuat

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin tamamı karakterleri ifade ederken “Panda Pou” ve “Kai”yi ilk sırada ifade etmişlerdir. Sırasıyla “Kaplan”, “Panda Pou’nun Babası”, “Usta Ugvey”, “Panda Pou’nun Biyolojik Babası” ve “Usta Şifu”, filmin diğer karakterleri olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

İpek: “Panda Pou: Göbeği beyaz, bacakları siyah, kolları siyah. Kai: Zincirleri var. Herkesin Çi’sini alıyor.”

Aynur: “Panda: Ailesini kurtarmak için Kai’yla savaştı. Panda anne ve babasına benziyor. Kai: Pandanın ailesine çok zarar veriyor. Bir de bütün pandalara zarar veriyor. Kaplan: Pandaya çok iyi davranıyor. Usta Ugvey: Bütün pandalara çok iyi davranıyor.”

Ferda: “Panda Pou: Çocukları koruyan, ejderha savaşçı, pandalara Kungfu öğretti. Kai: Pandayla savaşan kişidir. İnsanları öldürüyor. Kai boğadır. Herkesi öldürmeye çalıştı. Kaplan: Çocuklara hiç kızmayan onları seven kimseye kızmayan o da kungfu panda gibi ejderhayla savaştı kaplana benzedi. Panda’nın Biyolojik Babası: Tavus kuşuyla pandaya yardım etti.”

Fuat: “Panda Pou; Çok iyi bir kişidir ve Kai’yi yenerek ejderha savaşçısı oldu ve panda köyünü tehlikeden kurtardı. Kay: Kötü birisidir ve her yeri dağıtıyor. Kaplan; çizgili birisidir. O da savaşta pandaya yardım etti ve savaştı. Usta Şifu; Pandaya güvendi ve güveni boşa gitmedi. Pandanın önceki babası iyi bakmış.”

## Öğrencilerin İzledikleri Filmin Ana Karakterlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Kung Fu Panda 3 filminin ana karakterlerinin neler olduğu ve buna dair gerekçelerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te ifade edilmiştir.

**Tablo 3.** Filmin Ana Karakteri

Temalar	Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler
<b>Panda Pou</b>	İyi Bir Savaşçı	Arzu, Cenk, Reyhan, Emre, Bedri, Mert
	Öğretici	İpek, Zeynep, Reyhan, Berk
	Çi Ustası	Ferda, Zeynep, Bedri, Suat
	-	Cihat, Fuat
	Güçlü	İpek, Derya
	Çok İyi Biri	Merve, Arzu
	Koruyucu	Ferda, Zeynep
	Kurtarıcı	Aynur
	İnançlı	Melda
	Korkusuz	Melda
<b>Panda Pou ve Arkadaşları</b>	Sabırlı	Zeynep
	Arkadaşlarını seviyor	Arzu
<b>Panda Pou ve Arkadaşları</b>	Kurtarıcı	Suat

Tablo 3'te öğrencilerin filmin ana karakterine ilişkin görüşleri "Panda Pou" ve "Panda Pou ve Arkadaşları" olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. "Panda Pou" teması altındaki kodlar incelendiğinde "İyi Bir Savaşçı" kodu başta olmak üzere, "Öğretici", "Çi Ustası", "Güçlü", "Çok İyi Biri", "Koruyucu", "Kurtarıcı", "İnançlı", "Korkusuz", "Sabırlı", "Arkadaşlarını Seviyor" kodları ön plana çıkmaktadır. "Panda Pou ve Arkadaşları" teması altında ise "Kurtarıcı" kodu vurgulanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Reyhan: "Panda Pou. Çünkü, bir ejderha savaşçısı olduğu, en iyi kungfucu olduğu ve Kai'yi yok ettiği için."

Mert: "Panda Pou diye ve bir ejderha çizdi ve kötü Kay ile savaştı ve kazandı. Karanlık dünyaya götürdü."

Arzu: "Filmin ana karakteri Panda Pou, panda ejderha savaşçısı ve çok iyi bir insandı. Dövüşmeyi çok iyi bilirdi. Kai ile savaşıp dövüş yapıyordu. Panda arkadaşlarını çok seviyordu. Panda gitmemek için Kai ile savaştı, çok kötü oldu, panda üzüldü."

Suat: "Filmin ana karakteri Panda ve arkadaşlarıdır. Çünkü, panda ve arkadaşları dünyayı kurtarıyorlar. Çünkü, panda güçlü ve ejderha savaşçısı olduğu için onun çisini alıp güçlü olmak için ve panda güçlü ve cesur biridir."

### Öğrencilerin İzledikleri Filmde Geçen Mekanlara İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin izledikleri filmde geçen mekanlara ilişkin görüşleri Tablo 4'te ifade edilmiştir.

**Tablo 4.** Filmdeki Mekanlar

Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler
<b>Ruhlar Alemi</b>	İpek, Derya, Merve, Rıza, Ferda, Melda, Zeynep, Arzu, Reyhan, Cihat, Emre, Fuat, Berk, Bedri, Suat, Mert
<b>Gizli Panda Köyü</b>	İpek, Derya, Burak, Aynur, Ferda, Melda, Arzu, Cenk, Cihat, Emre, Fuat, Berk, Suat, Mert
<b>Kung Fu Şehri</b>	Ferda, Melda, Arzu, Cenk, Reyhan, Cihat, Emre, Fuat, Berk, Bedri, Suat

<b>Dünya Alemi</b>	Ferda
<b>Kai'nin Sarayı</b>	Zeynep

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin filmin mekanlarına ilişkin düşünceleri "Ruhlar Alemi" başta olmak üzere sırasıyla "Gizli Panda Köyü", "Kung Fu Şehri", "Dünya Alemi", "Kai'nin Sarayı" kodları altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Melda: "Ruhlar alemi: Kay ile Pou kavga ediyordu. Ugveyin evi oradaydı. Kungfu Köyü: Orda kavga ediyorlardı ve dövüş öğreniyorlardı. Panda Köyü: Çi ustası orada oldu."

Cihat: "Kungfu Köyü; Kungfu yapılan yer. Ruhlar Alemi; Kay ile ruhlar aleminde savaştılar. Panda Köyü; Panda köyünde pandalar yaşıyor."

Ferda: "Kungfu Şehri, Ruhlar Alemi, Dünya Alemi, Panda Köyü."

Emre: "Kungfu Köyü. Ruhlar Alemi; UgveyKai ile ruhlar aleminde yaşıyor. Bir gün Kai ruhlar aleminden kaçıp dünyaya geldi ve Şifu ustayla savaşıp onları esir aldı. Pou onları kurtardı. Panda Köyü; Kai panda köyüne geldi, Pou onu durdurdu. Kai'yi ruhlar alemine götürdü, orada ejderha savaşçısı oldu."

### Öğrencilerin İzledikleri Filmin Konusuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin izledikleri filmin konusu ve buna ilişkin gerekçelerine ilişkin görüşleri Tablo 5'te ifade edilmiştir.

**Tablo 5.** Filmin Konusu

Temalar	Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler
<b>Panda Pou</b>	Arkadaşlarıyla Kazandığı Zafer	Burak, Merve, Melda, Emre, Bedri, Suat
	Tek Başına Kazandığı Zafer	İpek, Rıza, Cenk, Cihat, Fuat, Mert
	Öğreticiliği	Derya, Zeynep, Berk
	İyiliği (Karakter Olarak)	Aynur, Bedri
	Maceraları	Arzu, Reyhan
<b>İnsani Değerler</b>	Cesareti	Cenk
	Birlik ve Beraberlik	Derya, Merve, Berk
	Kavga	Ferda
	Barışmak	Ferda
	Mutlu Olmak	Ferda
	Dostluk	Ferda
	Arkadaşlık	Ferda
	Neşeli Olmak	Ferda
	İyilik Yapmak	Ferda
	Ülke İçin Savaşmak	Ferda
	Kazançlı Olmak	Ferda
Kaybetmek	Ferda	

Tablo 5'te öğrencilerin filmin konusu üzerine ifade ettikleri görüşler incelendiğinde "Panda Pou" ve "İnsani Değerler" olmak üzere iki tema oluştuğu görülmektedir. Bu temalardan "Panda Pou" başlığı altında ifade edilen kodlar özellikle "Arkadaşlarıyla Kazandığı Zafer" koduna yönelik ifade edilmekle birlikte sırasıyla "Tek Başına Kazandığı Zafer", "Öğreticiliği", "İyiliği (Karakter Olarak)", "Maceraları" ve "Cesareti" kodları altında toplanmıştır. "İnsani Değerler" teması altında ifade edilen kodlar ise özellikle "Birlik ve

Berberlik" kodu altında ifade edilmekle birlikte sırasıyla "Kavga", "Barışmak", "Mutlu Olmak", "Dostluk", "Arkadaşlık", "Neşeli Olmak", "İyilik Yapmak", "Ülke İçin Savaşmak", "Kazançlı Olmak" ve "Kaybetmek" kodları altında toplanmıştır. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Burak: "Panda ve arkadaşları Kai ile savaştılar. Kai' yi ruhlar alemine götürdüler."

Cenk: "Kungufu pandanın cesur olması ve ejderha savaşçısıdır. Babası onu gizli panda köyüne götürdü."

Ferda: "Kavga, barışmak, mutlu olmak, dostluk, arkadaşlık, neşeli olmak bu ülke için savaşmak, iyilik yapmak, kazançlı olmak, kaybetmek."

Merve: "Kai ile panda dövüşmüşler arkadaşları pandayı kurtarmış. Panda arkadaşları ile Kai'yi yenmişler."

### Öğrencilerin İzledikleri Filmde Çıkardıkları Derslere İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin izledikleri filmde çıkardıkları dersler ve bunun gerekçelerine ilişkin görüşleri Tablo 6'da ifade edilmiştir.

**Tablo 6.** Kıssadan Hisseler

Temalar	Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler
Değerler	(Büyükler) Saygı	İpek, Derya, Merve, Aynur, Ferda, Melda, Zeynep, Arzu, Reyhan, Cihat, Emre, Fuat, Berk, Bedri, Suat, Mert
	(Küçükler) Sevgi	İpek, Melda, Cenk, Ferda, Arzu, Fuat, Berk, Suat
	Birlik-Berberlik	İpek, Rıza, Fuat
	Küçükleri Koruma	İpek
	İyilik	Suat
	Vefa	Reyhan
Fiziki Rutin	Düzenli Yemek Yemek	Suat

Tablo 6'da öğrencilerin izledikleri filmdeki kıssadan hisseler üzerine ifade ettikleri görüşler incelendiğinde "Değerler" ve "Fiziki Rutin" olmak üzere iki tema ön plana çıkmaktadır. Bu temalardan özellikle "Değerler" teması incelendiğinde öğrenci görüşlerinin "(Büyükler) Saygı" kodu başta olmak üzere sırasıyla "(Küçükler) Sevgi", "Birlik-Berberlik", "Küçükleri Koruma", "İyilik", "Vefa" kodları altında toplanmıştır. "Fiziki Rutin" teması altında ise "Düzenli Yemek Yemek" kodu ifade edilmiştir. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

İpek: "Filmde Pou'nun büyükler saygısı var. Küçükleri seviyor. Kaplan küçük kızını koruyor. Pandalar Pou'ya güçlerini verdiler. Birlik ve beraberliği sağladılar."

Berk: "Ustasına vurmamak için geri geri kaçmaya başladı. Kaplan panda bebeği kurtarmak için savaştı. Büyükler saygı gösterdi panda. Küçükleri korumak için savaştı. Ve yine dünyayı kurtarıp bütün köyü Kay'ın elinden kurtardı."

Rıza: "Panda bütün pandaların bu yüzden ejderha savaşçı oldu. Kai yeni arkadaşları ile birlikte."

Reyhan: “Panda Pou’nun usta Şifu’ya vurmaması büyük bir saygıdır. Panda Pou bir plan yapıp öbür pandaları kurtarması. Panda Pou Ugvey’i Kai’yın elinden kurtarması. Panda Pou gerçek babasını bulunca ördek babasından vazgeçmemesi.”

### Öğrencilerin İzledikleri Filmde Kendilerine Yakın Gördükleri Karaktere İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin izledikleri filmde kendilerini en yakın gördükleri karaktere ilişkin görüşleri ve gerekçeleri Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Kendine Yakın Görülen Karakterler

Temalar	Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler
Panda Pou	İyi Kalpli	Burak, Ferda, Arzu
	Kurtarıcı	Merve, Aynur, Reyhan
	Saygılı	Ferda, Arzu, Emre
	Savaşçı	Rıza, Cenk
	Seviliyor	Aynur, Mert
	Sevgi Dolu	Arzu, Emre
	Güçlü	Ferda
	Usta	Berk
	Kaplan	Çocuk Sevgisi
İyi Kalpli		Melda, Zeynep
Koruyucu		Zeynep
Seviyorum		Derya
Güçlü		İpek
Akıllı		İpek
Çekirge	Yardımsaver	Bedri
	Savaşçı	Bedri
	Güçlü	Suat
	Saygılı	Suat
	İyi Kalpli	Suat
Kai	Kötü	Fuat
	Güçlü	Fuat
	Güvenilir	Fuat
Usta Şifu	-	Cihat

Tablo 7’de öğrencilerin izledikleri filmde kendilerine yakın gördükleri karakterlere ilişkin görüşleri “PandaPou” başta olmak üzere, “Kaplan”, “Çekirge”, “Kai” ve “Usta Şifu” temaları altında toplanmıştır. Bu temalardan “Panda Pou” ile ilgili “İyi Kalpli”, “Kurtarıcı”, “Saygılı”, “Savaşçı”, “Seviliyor”, “Sevgi Dolu”, “Güçlü” ve “Usta” şeklinde ifade edilen kodlar oluşmuştur. “Kaplan” temasına ilişkin ise “Çocuk Sevgisi”, “İyi Kalpli”, “Koruyucu”, “Seviyorum”, “Güçlü” ve “Akıllı” kodları oluşmuştur. Yine “Çekirge” temasına yönelik “Yardımsaver”, “Savaşçı”, “Güçlü”, “Saygılı” ve “İyi Kalpli” kodları ön plana çıkmıştır. “Kai” temasında ise “Kötü”, “Güçlü” ve “Güvenilir” kodları ifade edilmiştir. Son olarak “Usta Şifu” teması da öğrencilerin kendilerine yakın gördükleri karakter olarak ifade edilmiştir. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Arzu: “Ben kendime yakın Pandayı benzettim. Sevgi ve saygı göstermesini çok ve çok sevdim. Ben iyi bir insanım ve kendimi panda gösterdim. Ben iyi bir insanım ve panda da iyi bir insan. Usta Şifu da çok iyi bir insan. Ben istiyorum her insan da iyi olsun istiyorum. Ama Kai çok kötü oldu ve çok kötü davranış yaptı.”



Burak: "Panda iyi kalpli olduğu için ben kung fu öğreneceğim. Kung fu öğrenirsem Dünya'yı kurtaracağım. Kötülerin elinden kurtaracağım ve kötülerini öldüreceğim ve kahraman olacağım."

Emre: "Ben Pou'yu kendime yakın hissediyorum. Çünkü Ejderha savaşçısı olduğu için. Ben o karakteri kendime yakın görüyorum. Büyüklere saygısı, küçüklere sevgisi. Ejderha savaşçısı olduğu için. Kay ile savaştı. Şifu ustayı dövmeden savaştığı için. Pou Panda köyündekileri çok seviyor."

Aynur: "Ben pandanın karakterini kendime yakın görüyorum çünkü panda diğer pandaların hayatını kurtardı. Panda diğer pandaları çok sever. Tüm pandalar da onu seviyor."

## SONUÇLAR

Araştırma sonucunda incelenen Kung Fu Panda 3 animasyon filmi alt problemlere göre incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemde filmin karakterlerine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlarda iyi karakter olarak Panda Pou ve kötü karakter Kai ilk sırada ifade edilmiştir. Sırasıyla Kaplan, Panda Pou'nun Babası, Usta Ugvey, Panda Pou'nun Biyolojik Babası ve Usta Şifu da diğer karakterler olarak ifade edilmiştir. Bu sonuç, çocukların çizgi film ya da animasyon karakterleri ile kendileri arasında bir bağ kurarak, onlara kendi yaşantı ve toplumsal bağları çerçevesinde değer yüklemesinden kaynaklı olabilir. Bu noktada seçilen çizgi filmde ulaştırılmak istenen mesajın, kültüre has özelliklerle harmanlanarak izleyiciye sunulmasının da etkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde çocukların çizgi film ya da animasyonlardaki karakterleri benimsediği ve onlarla özdeşim kurması ile bu durumun çocukların davranışlarında ve sosyalleşmesinde belirleyici rol oynadığı ifade edilmektedir (Erdoğan, 2010; Luther ve Legg, 2010; Yıldız, 2016). Öte yandan bu rollerin çizgi filmlerin yapıldığı ülkenin kültürü ya da aktarılmak istenen değerleri bağlamında şekillendiği ve bu doğrultuda farklı değerlerin çocuğa yansıtıldığına ilişkin çalışmalar da mevcuttur (Lehman, 2001; Rojek, 2006; Kamacıoğlu, 2017). Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonucun literatürdeki diğer çalışmalarla paralel olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemde filmin ana karakterlerine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlarda Panda Pou ve Pou'nun arkadaşları Pou ile ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin Panda Pou'yu ana karakter olarak belirlemesinde en büyük sebep iyi bir savaşçı olmasının yanında öğretici/egitimci kimliği, güçlü olması ve iyi bir karaktere sahip olması ifade edilmiştir. Bu sonuç çerçevesinde, okullarda ya da aileler tarafından seçilen animasyon/çizgi filmlerdeki karakterlerin çocuklar tarafından benimsenmesi için karakterin olumlu ve güçlü özellikler sergilemesi, kendi kültürüne yakın değerleri yansıtması gerektiği söylenebilir. Seçilen karakterin öğrencilere rol model oluşturduğu düşünüldüğünde, bu durum önem arz etmektedir. Televizyonda gösterilen çizgi filmlerin/animasyonların izleyicilerin yaşantılarında etken ve izleyiciler için önemli olduğu saptanmıştır (İnce, 1991). Örneğin Pepee adlı çizgi film üzerine yapılan bir çalışmada Türkmen (2012), bu çizgi filmi izleyen çocukların Pepee'ye özenerek onu örnek aldıklarını ve Türk kültür motiflerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kamacıoğlu (2017, s.5) yaptığı çalışmada çizgi filmlerin/animasyonların geleneksel anlatıları çizgi film yoluyla çocuklara aktarmada önemli olduğunu vurgulamış, Batı'nın pek çok çizgi filme kültürel

kodları yerleştirerek değer aktarımı sağladığını ifade etmiştir. Öte yandan Çin'in animasyon film kültürünün de son dönemde uluslararası pazarda etkili olduğu söylenebilir. Nitekim literatürde bu animasyon filmlerinin çocukları derinden etkilediği ifade edilmektedir (Liujin, 2017, s. 627). Bu yönüyle araştırmadan elde edilen sonuçların literatürle paralel olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin filmde izledikleri mekânlara ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlarda Ruhlar Âlemi başta olmak üzere sırasıyla Gizli Panda Köyü, Kung Fu Şehri, Dünya Âlemi ve Kai'nin Sarayı ön plana çıkmıştır. Burada öğrenciler özellikle kendi kültürleri ile kısmen de olsa benzerlik gösteren Ruhlar Âlemi'ne vurgu yapmıştır. Burada Çin kültürünün ve inancının etkilerini görmek mümkündür. Antik Çin'de Çi enerjisinin dengelenmesinin, insanın yaşamı boyunca ruhsal rahatlamasının sağlanması açısından önemli olduğu ve bu enerjinin alınması ile bireyin öldüğü ve başka bir âleme göç ettiği ifade edilmektedir (Li, 2012, s. 248). Nitekim animasyonda Antik Çin'in tedavi ilimlerinin, Çi enerjisinin çıkış noktası ve bu çerçevede Ying ve Yang'ın vurgulandığı sahneler ve bu sahnelerin işaret ettiği mekânlar, bu etkinin yansıması olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin bu vurguda kendi inanış ve değerleri ile örtüşen mekânları ön plana çıkardığı görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin filmin konusu üzerine ifade ettikleri görüşler incelendiğinde Panda Pouile birlikte değerlerin ön plana çıktığı görülmüştür. Öğrenciler Panda Pou'dan bahsederken onun arkadaşları ile olan birliği ve beraberliğine vurgu yapmış, yine eğitimci yanını ön plana çıkararak cesur ve iyi oluşunu vurgulamışlardır. Değerler başlığı altındaysa daha çok birlik ve beraberlik vurgulanmıştır. Literatür incelendiğinde çizgi filmlerin ve animasyonların incelenmesi, değer aktarımındaki rolü ve katkısına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Oruç, Tecim ve Özyürek,2011; Karakuş, 2015; Yaman, Bayburtlu, Tekir ve Kırman, 2015; Yorulmaz, 2013; Erdoğan, 2010; Türkmen, 2012; İşsever, 2008; Sevim, 2013; Beldağ ve Yarar Kaptan, 2017). Bu çalışmada da birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerden elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin karakterlere yönelik algılarının, karakterin temsil ettiği değerle bağlantılı olarak olumlu ya da olumsuz şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Özellikle ahlaki içerikli davranışların çocukları ileri düzeyde etkilediği görülmüştür.

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğrencilerin izledikleri filmdeki kıssadan hisseler üzerine ifade ettikleri görüşlerden elde edilen sonuçlarda değerler temasının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin bu çerçevede büyüklere saygı, küçüklere sevgiyi vurguladığı, birlik ve beraberlik değerini ön plana çıkardığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte iyilik, vefa ve koruma başlıkları da vurgulanan diğer toplumsal değerler olarak ifade edilmiştir. Yorulmaz (2013), Caillou çizgi filminin din ve değer eğitimi açısından değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmada değerler eğitimi geliştirici özelliklerinin bulunduğu ve olumlu özelliklere sahip Caillou'nun genellikle olumlu özelliklere sahip olduğu ve çocuklara iyi örnek teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Benzer şekilde Karakuş (2015), okul öncesi 2-6 yaş grubu için hazırlanmış Niloya çizgi filminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bulunan değerler göz önünde bulundurularak incelenmiştir. İncelenen 18 bölümde 157 değer tespit edilerek bu değerlerden en çok "hoşgörü, sevgi, duyarlılık, iyilik" değerleri ön plana çıkmıştır. Yaman, Bayburtlu, Tekir ve Kırman (2015), Dede Korkut Hikâyeleri çizgi filmini incelemiş ve dostluk, saygı, yardımseverlik, sabır vb. birçok

değerden bahsetmişlerdir. Bu çerçevede bakıldığında araştırmada elde edilen bu sonuçla toplumsal değerlerle bağlantılı olarak hazırlanan animasyon, çizgi film vb. daha kolay ve etkili bir şekilde birlik ve beraberliği sağlamada kullanılabileceği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğrencilerin izledikleri filmde kendilerine yakın gördükleri karakterlere ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlarda Panda Pou başta olmak üzere, Kaplan, Çekirge, Kai ve Usta Şifu ön plana çıkmıştır. Bunlardan özellikle Panda Pou'yu iyi kalpli, kurtarıcı, saygılı, savaşçı ruhlu olması, güçlü ve sevilen bir karakter olması sebebiyle kendilerine örnek aldıkları görülmüştür. Kaplan karakterinin ise çocuk sevgisi olması, iyi kalpli, koruyucu, güçlü ve akıllı olması sebebiyle örnek alındığı tespit edilmiştir. Bu noktada öğrencilerin bu karakterleri tercih sebebinin animasyonda kendi dünyalarına ve kültürlerine hitap eden bir dil ve üslup kullanımının olması ve bu karakterlerin çocukların hayal dünyalarındaki kahraman tanımına yakın olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte dijital çağda, kültür aktarımından kültür oluşumuna kadar animasyonların olumlu ya da olumsuz insan üzerindeki etkisinin fazla olduğu da kaçınılmaz bir gerçektir (Liujin, 2017). Bu durumun çocuklar açısından çok daha fazla önem arz ettiği söylenebilir. Nitekim İşsever (2008) ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan beşinci sınıf öğrencilerinin çizgi filmlerdeki saldırgan davranışlardan etkilenip etkilenmediği araştırmış ve sonuçta, çizgi film kahramanlarının şiddete yönelik davranışlarının öğrencileri olumsuz şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan görsel işitsel materyallerin eğitim-öğretimdeki başarıya etkisi ve çocukların çizgi filmleri izlemesi, bu filmlerin eğitsel materyal olarak kullanılabileceği fikrini ortaya çıkarmış (Bursalı ve Topçuoğlu Ünal, 2015); kaliteli ve incelenmiş çizgi filmler ve animasyon filmleri sayesinde kültürel değerlerin aktarımında büyük fayda sağlayacağı belirtilmiştir (İnce, 1991).

## ÖNERİLER

Yukarıdaki sonuçlar çerçevesinde araştırmada şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırmanın birinci ve altıncı alt probleminden elde edilen sonuçlar çerçevesinde öğrencilerin çizgi film/animasyon karakterlerini kendileriyle özdeşleştirdiği ve kültür aktarımında bu filmlerin yapıldığı ülkenin değerlerinin de etkili olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ailelerin ya da öğretmenlerin seçeceği çizgi film ya da animasyonların, yapıldığı ülkelerin kültürel kodları ile Türk kültür kodlarının bağdaşmasına özen göstermesi gerekmektedir. Bu noktada okullarda velilerle iş birliği yapılarak bir "çizgi film/animasyon seçim kurulu" oluşturulabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin rol model aldığı karakterlerin kendi kültürüne yakın, olumlu ve güçlü özellikler sergilediği görülmektedir. Bu noktada özellikle seçilen çizgi film ya da animasyonlarda öğrencilere farklı özelliklere sahip karakterlerin de gösterilerek, kendi değer yargılarını ve rol modelini oluşturmalarına katkı sağlanabilir. Bu noktada öğretmenlerin yol gösterici olarak iyi bir rehber olması gerekmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen sonuçlarda öğrencilerin kendi inanış ve değerleriyle örtüşen mekanları ön plana çıkardığı görülmüştür. Bu çerçevede mekân algısının kültürle doğrudan ilişkisi olması noktasında farklı kültürlerle ait mekan ve inanışların, Türk kültürü ile olan benzerlik ya da farklılıklarını vurgulayacak şekilde animasyonların seçilmesi önerilebilir. Bu noktada Türkistan'da yer alan Türk

Cumhuriyetlerin Türkiye ile kültür bağının arttırılması için Batı ülkelerinin yanı sıra, bu ülkelerin animasyon ve çizgi filmlerinin kullanılması tavsiye edilebilir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt probleminden elde edilen sonuçlara göre çocukların karakter gelişiminde özellikle değer ve ahlak boyutunda çizgi film ve animasyonların önemli etkisi olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada ailelerin ve okulların seçeceği çizgi film ve animasyonların, Türk kültür ve değerleri ile paralel olması tavsiye edilebilir. Bu noktada Dede Korkut, Ergenekon, Oğuz Kağan gibi destanların çocukların seviyesine indirgenmiş şekilde hazırlandığı animasyonların seçilmesi tavsiye edilebilir.

Araştırma sadece Kung Fu Panda filmi temel alınarak birleştirilmiş sınıfın üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Farklı araştırmalarda bu sınırlılığın giderilmesi adına farklı sınıf seviyeleri ve farklı çizgi film ya da animasyon çalışmalarının incelenmesi önerilebilir.

### KAYNAKÇA

- Aral, N., Ceylan, R., & Bıçakçı, M. R. (2011). Çocukların televizyon seyretme alışkanlıklarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 489-498.
- Ayan, S., & Baş, B. (2015). Çizgi filmlerdeki söz varlığıyla ilköğretim öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 3(4), 84-99.
- Balcı, A. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beldağ, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 319663).
- Beldağ, A., & Yarar Kaptan, S. (2017). Arabalar filminin içerdiği değerlere ilişkin bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 487-499.
- Bursalı, H., & Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Çizgi dizilerin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 60-74.
- Çoban Keneş, H. (2015). Punky ve Afacan Toto isimli çizgi filmlerde 'Öteki'nin temsili. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 31- 50.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Erdoğan, S. (2010). Erken çocukluk eğitiminde televizyonun sosyal gelişim ve değerler eğitimine etkisi. *Confederence New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım, Antalya.
- Ersoy, A. (2010). İlköğretimde değer kazanımlarının incelenmesinde karikatür kullanımı: Dayanışma Değeri Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 29(2), 79-103.

- Eskandari, M. (2007). İran'da tv'de yayımlanan çizgi filmlerin ilkökul öğrencilerinin eğitimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 205404).
- Güven, B. (1997). İnsan ve kültür (3. Baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.
- İnce, M. (1991). Çizgi filmlerin 6-18 yaş grubu bireylerin yaşantılarındaki yeri ve önemi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 18041).
- İşsever, M. S. (2008). Çizgi filmlerdeki şiddetin ilkökul öğrencileri ile ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 235387).
- Karakuş, N. (2015). Okulöncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya örneği). Değerler Eğitimi Dergisi, 12(30), 251- 277.
- Kulaoğlu Tonger, S. (2013). Piyanonun Türk kültürüne uyumunun eğitim fakültesi bünyesinde incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 349001).
- Kamacioğlu, B. (2017). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Hayao Miyazaki çizgi filmleri. Anadolu Üniversitesi Sanat & Tasarım Dergisi, 7(13), 1-18.
- Kurnaz, A. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda değerler eğitimi. Geleceğin Mimarı Üstün Yetenekliler Sempozyumu, Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, 27 Nisan 2012, Tekirdağ.
- Küçükahmet, L. (1997). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Gazi Kitabevi Yayıncılık.
- Lehman, C., P. (2001). Black characters and social commentary in animated cartoons. Journal of Popular Film and Television, 29 (2), 74-81.
- Li, X. T. (2012). Investigation on the Mechanism of Qi-Invigoration from a Perspective of Effects of Sijunzi Decoction on Mitochondrial Energy Metabolism; InTech: Rijeka, Croatia, 247-275.
- Liujin, L. (2017). Research on the cartoon culture and national image construction. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 119, 671-675.
- Luther, C. A., & Legg Jr., J. R. (2010). Gender differences in depictions of social and physical aggression in children's television cartoons in the US. Journal of Children and Media, 4(2), 191-205, DOI: 10.1080/17482791003629651.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Oktay, A. (1999). Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oyman, N. (2016). Türk yüksek öğretim kurumlarındaki güç ilişkilerinin alan kuramı ve dramaturjik yaklaşım bağlamında incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 431414).
- Önder, A., & Balaban Dağal, A. (2005). Televizyon ve okul öncesi dönem çocuğu (Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular). Ankara: Morpa Yayınları.

- Rojek, C. (2006). Disney culture. UK: Routledge. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02614369300390111> 11.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- Sevim, Z. (2013). Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 344660).
- Soydemir, D. (2015). Hekim ve hemşirelerin hata raporlama engelleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 408492).
- Tural, S. (1992). Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler. Ankara: Ecdad Yayınevi.
- TÜİK (2013). [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya (10.08.2018 tarihinde alınmıştır.)
- Türkmen, N. (2012). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve pepee. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36(2),139- 158.
- Yaman, E., Bayburtlu, F.İ., Tekir, B., & Kırman, S. (2015). Dede Korkut çizgi filminde yer alan değerler. Değerler Eğitimi Dergisi, 13(29), 245- 269.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Cailou ve Pepee örneği. Turkish Studies, 8(10), 707-719.
- Yavuzer, H. (2004). Çocuk psikolojisi. Remzi Kitabevi: İzmir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C. (2016). 3-6 yaş çocuklarının tercih ettikleri çizgi filmlerdeki şiddet içeriklerinin analizi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 698-716.

## Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Astronomiye Karşı Tutumlarına ve Fen Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi

Fatma Gök<sup>1</sup>  
Ezlem Doğaç<sup>2</sup>

---

### Özet

Araştırmanın amacı, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı verilen eğitimin 5. sınıf öğrencilerinin Astronomi konularına karşı tutumları ve Fen öğrenme motivasyonlarına etkisini incelemektir. Örneklem, Akdeniz Üniversitesi içerisindeki TÜBİTAK Ulusal Gözlemevine (TUG) gelen, Antalya ili merkezinde öğrenim gören 300 tane 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Yaptığımız bu çalışmada iki farklı test kullanılmıştır. İki değişken arasındaki farkları belirlemek için tarama modellerinden; korelasyon ile basit tarama modeli kullanılmıştır. Öğretim yılının bir dönem sürecinde öğrencilerin Astronomiye olan tutum ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının değişkenleri zamana bağlı olarak incelendiği için tekil tarama modellerinden zamansal tarama (izleme) modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Türk (2015)'ün geliştirdiği "Astronomi Tutum Ölçeği" ve Dede ve Yaman'ın (2008) geliştirdiği "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen puanların analizi için, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Tutumların ve motivasyonların karşılaştırılmasında Pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

---

### Anahtar Kelimeler

Astronomi  
Tutum  
Motivasyon  
Yaparak Yaşayarak Öğrenme

---

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.09.2020  
Kabul Tarihi: 25.10.2020  
Elektronik Yayın Tarihi: 28.12.2020

DOI: 11..1111/ted.xx

---

<sup>1</sup>gok@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1515-1568

<sup>2</sup>ezlemd@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1369-8965

---

# Investigating the Attitudes of 5th Grade Students Towards Astronomy Subjects and Their Effects on Science Learning Motivations with Learning by Doing Method

Fatma Gök<sup>1</sup>  
Ezlem Doğaç<sup>2</sup>

---

## Abstract

**Abstract:** The aim of the research is to examine the effect of the education based on learning by doing and living method on the 5th grade students' attitudes towards Astronomy topics and their science learning motivations. The sample consisted of 300 5th grade students from Antalya Province who came to TÜBİTAK National Observatory located in Akdeniz University. Two different tests were used in our research. In order to determine the differences between the two variables; simple scanning model with correlation and since the variables of students' attitudes towards astronomy and their motivation to learn science are analyzed depending on time, the temporal screening (monitoring) model were used. And also as The data collection tool Astronomy Attitude Scale developed by Türk (2015) and Science Learning Motivation Scale developed by Dede and Yaman (2008) were used. Independent groups t-test and one-way ANOVA test were used to analyze the scores. Pearson correlation test was used to compare the attitudes and motivations.

## Keywords

Astronomy  
Attitude  
Motivation  
Learning by doing

## About Article

Sending Date: 21.09.2020  
Acceptance Date: 25.10.2020  
Electronic Issue Date: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

---

## GİRİŞ

Fen bilimleri eğitimi, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı, öğrencilerin etkin katılım sağladığı bir öğrenme sürecidir. Bu şekilde bir öğrenme gerçekleşmez ise öğrenciler fen konularını kavrayamaya bilir, bu nedenle öğretmenlerimiz bir konuyu anlatacakları zaman, konuyu öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilendirerek, onların yaşamlarından örneklerle anlatırlarsa öğrenciler bilgiyi daha kolay anlarlar. Fen eğitiminde kullanılan yaparak yaşayarak öğrenme modeli önemli bir yere sahiptir. Çünkü Fen bilimleri bilimsel çalışmalara dayanır ve bu yüzden öğretme ilkeleri de bilimsel olmalıdır (Topsakal, 1999, s. 28).

Şeker (2005) çalışmasında, Yaparak Yaşayarak öğrenme metodunun kullanılmasının öğrencilerin öğrendiklerini daha etkili kullanmalarını ve öğrendikleri bilgilerinin kalıcılığının artmasını sağladığını saptamıştır (Şeker, 2005).

---

<sup>1</sup>gok@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1515-1568

<sup>2</sup>ezlemd@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1369-8965



## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Çalışmamız, Antalya ili merkez ilçelerde bulunan, TÜBİTAK Ulusal Gözlemevi (TUG)'a gelen 5. sınıf öğrencilerinin Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve Astronomiye karşı olan tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçladığı için tarama modellerinden korelasyon türü ile ilişkisel tarama ve aynı zamanda bir öğretim yılı içerisinde Fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve Astronomiye yönelik tutum gibi değişkenlerin zamana bağlı olarak değişimleri incelendiği için tekil tarama modellerinden zamansal tarama (izleme) modelinde bir araştırmadır (Karasar, 1984. s. 83). Öğrencilerin, Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve Astronomi konularına karşı olan tutumlarını incelemek amacıyla ölçekler 300 kişilik 5. sınıf öğrencisine, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içinde TUG'da yapılan etkinliklerin başında ve sonunda uygulanmıştır. Öğrencilere, yaklaşık 2.5 saat süren etkinliğin öncesinde ve sonrasında testler uygulandığı için zamansal tarama modeli kullanılmıştır. Bu yönüyle araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır.

### Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya merkez ilçelerinde öğrenim gören 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya Akdeniz Üniversitesi'nde bulunan TUG'a ziyarete gelen 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin toplam katılımı 165 kişidir. Yüzdeler dilimi ise %55'tir. Erkek öğrencilerin toplam katılımı 135 kişidir. Yüzdeler dilimi ise %45'tir. Katılımcıların %48 oranında özel okul ve %52 oranında devlet okuluna giden öğrenci katılmıştır.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak; Türk (2015) tarafından geliştirilen "Astronomi Tutum Ölçeği" ile Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ölçekler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içinde TUG'da yapılan etkinliklerin başında ve sonunda olmak üzere toplamda iki kez 5. sınıf öğrencilerine (N=300) uygulanmıştır. Yapılan etkinlikler toplamda 2.5 saat sürmüştür. Bu sürede önce öğrencilere modeller üzerinden konular anlatılmış, Teleskop ile güneş ve gökyüzü incelemesi yaptırılmıştır. Bu inceleme ile öğrencilere Güneş içerisindeki patlamalar gösterilmiş arkasından Satürn gezegeni teleskopla incelemişlerdir. Daha sonra da öğrencilere video destekli konular anlatılmıştır. Son olarak öğrencilerin kendilerinin yapabilecekleri basit modeller belirlenerek öğrencilere yaptırılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik ve normallik testleri hesaplanmıştır. Yapılan normallik testi sonucu [-1,+1] arasında çıktığı için normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Astronomi tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0.912 ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin katsayısı ise 0.80 olarak hesaplanmıştır.

### Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Çalışmamızda Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Geliştirilen bu ölçek Likert tipindedir. Ölçekteki maddeler "5=kesinlikle katılıyorum", "4=katılıyorum", "3=kararsızım", "2=katılmıyorum" ve "1=tamamen katılmıyorum" şeklinde belirtilen 5'li dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Dede ve Yaman bu uygulama esnada maddeleri uygun şekilde düzenlemiş, yapılan testlerin analizinde faktör yük ağırlıkları düşük olan maddeleri ölçekten çıkarmış ve toplam 23 madde belirlemiştir. Ölçeğin, Barlett Testi anlamlılık değerini 0.000, (KMO) katsayısını 0.85 bulmuştur. Cronbach- Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.80'dir. Bu Ölçek ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygulanmıştır.

### Astronomi Tutum Ölçeği

Araştırmada Türk (2015) tarafından geliştirilen “Astronomi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Geliştirilen bu ölçek Likert tipindedir. Ölçekteki maddeler “5=kesinlikle katılıyorum”, “4=katılıyorum”, “3=kararsızım”, “2=katılmıyorum” ve “1=tamamen katılmıyorum” şeklinde belirtilen ölçek 5’li dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Ölçek için toplam 27 madde belirlenmiştir. Maddelerden 17 tanesi olumlu, 10 tanesi olumsuz özelliktedir. Ölçeğin Barlett Testi anlamlılık değerini 0.000, KMO değeri 0.88, Cronbach- alpha değeri 0.93 olarak bulduktan sonra ölçeğin tek boyutlu bir ölçek olduğuna karar vermiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışma grubundan toplanan, Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ve Astronomi tutum ölçeğinden elde edilen veriler önce kodlanmış daha sonra bilgisayar ortamına aktararak analizleri için istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini kontrol etmek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler toplam sayı, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, sabit değer, anlamlılık değeri kullanılarak, minimum ve maksimum değer, korelasyon, ilişkisiz örneklem T testi, ve tek değişkenli Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken önem düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Etki büyüklükleri için kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) hesaplanmıştır. Eta kare değeri Stevens ’ın (1992) yaptığı çalışmadaki gibi yorumlanmıştır. Buna göre etki büyüklükleri  $\eta^2 \leq 0.01$  için “küçük”,  $\eta^2 = 0.06$  için “orta” ve  $\eta^2 = 0.14$  için “büyük” olarak belirlenmiştir.

## BULGULAR

*“5.sınıf öğrencilerinin Astronomi konularına karşı tutumlarının uygulama öncesinde ve uygulama sonrasındaki tutum puan ortalamaları ne düzeydedir?”* sorusuna ilişkin ölçeklerden alınan puanlar aşağıda tablolarda verilmiştir.

Tablo 1.1 5. sınıf öğrencilerinin Astronomi tutumlarının uygulama öncesi ve sonrası puanlarının karşılaştırması

	N	Ortalama	SS	En düşük	Ölçek orta puanı	En Yüksek
Günlükhayat_1	300	35.62	6.62	14.00	25	50
Günlükhayat_2	300	43.48	5.28	26.00	25	50
Uygulama_1	300	18.15	4.07	5.00	12.5	25
Uygulama_2	300	22.56	3.01	13.00	12.5	25
İlgi_1	300	10.98	4.44	2.00	15	24
İlgi_2	300	17.46	5.12	6.00	15	30
Özgüven_1	300	11.14	3.08	3.00	10	20
Özgüven_2	300	14.75	3.52	6.00	10	20
Sevme_1	300	6.92	1.89	2.00	5	10
Sevme_2	300	9.20	1.37	4.00	5	10

Tablo 1.1 de, 5. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesindeki ve uygulama sonrasındaki Astronomi’ye yönelik tutum puanlarının alt faktörleri karşılaştırılmıştır. Tabloda 1 ile uygulama öncesi test sonuçları, 2 ile uygulama sonunda uygulanan test sonuçları gösterilmiştir. Bu Tablo’da Günlük Hayat, Uygulama, İlgi, Özgüven, Sevme tutum puan ortalamalarının uygulama sonunda arttığı görülmektedir.

*“5.sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yapılan etkinlikler öncesinde ve etkinlikler sonrasındaki motivasyon puan ortalamaları ne düzeydedir?”* sorusuna ilişkin ölçeklerden alınan puanlar aşağıda tablolarda verilmiştir.

Tablo 1.2. 5. sınıf öğrencilerinin Fen öğrenmeye yönelik motivasyon uygulama öncesi puanlarının uygulama sonrası puanlarıyla karşılaştırılması

	N	Ortalama	Ss	En Düşük	Ölçek Orta Puanı	En Yüksek
Araştırma_1	300	15.29	3.26	11.00	15	25
Araştırma_2	300	18.81	2.65	14.00	15	30
Performans_1	300	10.97	2.65	6.00	12.5	15
Performans_2	300	16.54	2.59	9.00	12.5	25
İletişim_1	300	12.24	2.96	6.00	12.5	19
İletişim_2	300	22.56	2.93	14.00	12.5	25
İşbirlikli_1	300	10.81	2.97	8.00	10	12
İşbirlikli_2	300	14.72	1.10	11.00	10	20
Katılım_1	300	6.81	2.03	4.00	7.5	12
Katılım_2	300	13.17	1.89	6.00	7.5	15

Tablo 1.2 de, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin alt faktörleri karşılaştırıldığında Araştırma Yapmaya, Performansa, İletişime, İşbirlikli Çalışmaya, Katılıma Yönelik Motivasyon tutum puan ortalamalarının arttığı görülmektedir.

"5.sınıf öğrencilerinin astronomi tutumları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları aşağıda tablolarda verilmiştir.

Tablo 1.3., 5. sınıf öğrencilerinin Astronomi tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p	$\eta^2$
GünlükHayat1	Kız	165	35.57	5.86	298	-.137	.891	
	Erkek	135	35.68	7.48	298			
GünlükHayat2	Kız	165	43.18	4.84	298	1.058	.291	
	Erkek	135	43.83	5.77	298			
Uygulama 1	Kız	165	18.23	3.88	298	.345	.730	
	Erkek	135	18.06	4.30	298			
Uygulama 2	Kız	165	22.33	3.09	298	1.425	.155	
	Erkek	135	22.83	2.90	298			
İlgi1	Kız	165	11.26	4.58	298	1.223	.222	
	Erkek	135	10.63	4.30	298			
İlgi 2	Kız	165	17.10	5.19	298	1.336	.182	
	Erkek	135	17.86	5.01	298			
Özgüven 1	Kız	165	11.26	3.17	298	.745	.57	
	Erkek	135	11.00	2.96	298			
Özgüven 2	Kız	165	14.48	3.58	298	.714	.476	
	Erkek	135	14.59	3.45	298			
Sevme1	Kız	165	6.88	1.77	298	-.422	.016	.095
	Erkek	135	6.97	2.03	298			
Sevme 2	Kız	165	9.03	1.51	298	.714	.013	.151
	Erkek	135	9.41	1.15	298			

Tablo 1.3 de, cinsiyet değişkeni ile Astronomiyi günlük hayatta kullanma uygulama, Astronomiye yönelik ilgileri ve özgüvenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bunların aksine, 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile Astronomiyi sevme arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılık derecesini ifade edebilmek için  $\eta^2$  sonucuna bakıldığında ise orta bir etki büyüklüğüne sahip olduğu (0,095) bulunmuştur.

Tablo 1.4. 5. sınıf öğrencilerinin Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	sd	t	P
Araştırma1	Kız	165	15.29	3.35	298	.021	.983
	Erkek	135	15.28	3.17			
Araştırma2	Kız	165	18.72	2.86	298	-.497	.613
	Erkek	135	18.91	3.42			
Performans1	Kız	165	11.07	2.57	298	.742	.459
	Erkek	135	10.84	2.74			
Performans2	Kız	165	16.45	2.44	298	-.629	.530
	Erkek	135	16.64	2.77			
İletişim1	Kız	165	12.36	2.64	298	.846	.398
	Erkek	135	12.08	3.25			
İletişim2	Kız	165	22.35	2.99	298	1.309	.192
	Erkek	135	22.80	2.91			
İşbirlikli1	Kız	165	10.87	1.11	298	1.092	.276
	Erkek	135	10.73	1.08			
İşbirlikli2	Kız	165	14.78	2.91	298	.394	.694
	Erkek	135	14.65	3.05			
Katılım1	Kız	165	6.82	1.99	298	.071	.943
	Erkek	135	6.80	2.08			
Katılım 2	Kız	165	13.05	1.89	298	1.233	.219
	Erkek	135	13.32	1.90			

Tablo 1.4 de, Bütün alt faktörlerde  $p > .05$  olarak bulunmuştur. Bu nedenle, 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile Fen öğrenme motivasyonlarının alt faktörleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

*“5.sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde ve uygulama sonunda astronomiye karşı tutumları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”* sorusuna ilişkin yapılan bağımsız örneklem ANOVA testi sonuçları aşağıda tablolarda verilmiştir.

Tablo 1.5. 5. sınıf öğrencilerinin Astronomi tutum puanlarının okul değişkenine göre karşılaştırılması

	Okul	N	Ortalama	Ss	f	Sd	p	$\eta^2$
Günlük Hayat 1	1	144	35.27	6.38	1.515	297	.221	
	2	86	35.23	7.52				
	3	70	36.82	5.86				
Günlük Hayat 2	1	144	43.10	43.91	2.176	297	.115	
	2	86	43.17	6.11				
	3	70	44.62	4.83				
Toplam		300	43.48	5.2				
Uygulama 1	1	144	17.36	4.07	5.576	297	.004	0,24
	2	86	18.68	4.11				
	3	70	19.12	3.75				

Uygulama 2	1	144	21.59	3.46	5.988	297	.000	0,77
	2	86	23.36	2.12				
	3	70	23.58	2.24				
Toplam		300	22.56	3.01				
İlgi 1	1	144	11.30	4.51	2.533	297	.081	
	2	86	11.29	4.18				
	3	70	9.94	4.50				
İlgi 2	1	144	18.43	3.46	6.154	297	.000	0,34
	2	86	17.08	2.12				
	3	70	15.92	2.24				
Toplam		300	17.46	3.01				
Özgüven 1	1	144	11.86	3.31	8.718	297	.000	0,45
	2	86	10.07	2.77				
	3	70	10.12	2.59				
Özgüven 2	1	144	14.85	3.44	1.265	297	.284	
	2	86	15.04	3.72				
	3	70	14.18	3.42				
Toplam		300	14.75	3.52				
Sevme 1	1	144	6.43	1.86	15.737	297	.000	0,28
	2	86	6.94	1.89				
	3	70	7.91	1.55				
Sevme 2	1	144	8.65	1.68	26.566	297	.000	0,29
	2	86	9.61	0.74				
	3	70	9.82	0.58				
Toplam		300	9.20	1.37				

Tablo 1.5 de, 1 merkezde özel okullar, 2 merkezde devlet okulu, 3 merkeze uzak devlet okulunu ifade etmektedir. Merkezde özel okula giden 5. sınıf öğrencilerinin Astronomiyi günlük hayatlarında kullanma tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Uygulama alt faktöründe ise, öğrencilerin gittikleri okul türlerine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde yüksek bir etki büyüklüğüne sahip olan  $\eta^2 = 0.24$  değeri uygulama sonunda 0,77 olarak etki büyüklüğünün daha da arttığı gözlenmiştir.

İlgi alt faktöründe uygulama öncesi anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken uygulama sonunda büyük etki büyüklüğüne sahip ( $\eta^2 = 0,34$ ) bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Özgüven alt faktöründe uygulama öncesi yüksek bir etki büyüklüğüne sahip ( $\eta^2 = 0,45$ ) olduğu görülmüştür. Uygulama sonunda etki büyüklüğü düşmüş, farklılık tespit edilmemiştir.

Sevme alt faktöründe anlamlı bir fark oldu tespit edilmiş uygulama öncesi ( $\eta^2 = 0,28$ ) yüksek bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiş, uygulama sonrasında da değer yaklaşık aynı ( $\eta^2 = 0,29$ ) çıkmıştır.

Tablo 1.6. 5. sınıf öğrencilerinin Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının okul değişkenine göre karşılaştırılması

	Okul	Ortalama	Ss	F	sd	p	$\eta^2$
İletişim 1	1	144	12.40	2.86	2.053	297	.130
	2	86	11.70	3.02			
	3	70	12.55	2.91			
İletişim 2	1	144	21.61	3.38	15.629	297	.000
	2	86	23.36	2.12			
	3	70	23.52	2.28			
Toplam		300	22.56	2.96			
İşbirlik 1	1	144	10.84	1.07	.235	297	.790
	2	86	10.74	1.19			
	3	70	10.81	1.05			
İşbirlik 2	1	144	15.34	2.86	6.880	297	.001
	2	86	14.41	3.11			
	3	70	13.84	2.75			
Toplam		300	14.72	2.97			
Katılım 1	1	144	6.87	2.11	.293	297	.747
	2	86	6.67	1.83			
	3	70	6.87	2.13			
Katılım 2	1	144	13.05	1.80	.729	297	.483
	2	86	13.20	2.08			
	3	70	13.38	1.85			
Toplam		300	13.17	1.89			
Performans1	1	144	11.19	2.60	3.119	297	.046
	2	86	10.37	2.58			
	3	70	11.24	2.73			
Performans2	1	144	16.43	2.29	.239	297	.788
	2	86	16.59	3.48			
	3	70	16.68	1.80			
Toplam		300	16.54	2.59			
Araştırma 1	1	144	15.35	3.34	.830	297	.437
	2	86	14.94	3.04			
	3	70	15.60	3.37			
Araştırma 2	1	144	19.09	3.47	1.328	297	.267
	2	86	18.41	2.67			
	3	70	18.70	2.84			
Toplam		300	18.81	3.12			

Tablo 1.6 da, öğrencilerin Fen öğrenme motivasyonlarının İletişim alt faktöründe uygulama öncesinde anlamlı bir fark olmadığı, uygulama sonrasında ( $\eta^2 = 0.12$ ) orta etki büyüklüğüne sahip anlamlı bir fark meydana geldiği görülmektedir. İşbirlikli çalışma alt faktöründe uygulama öncesinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken, uygulama sonrasında ise ( $\eta^2=0.05$ ) düşük etki büyüklüğüne sahip bir fark meydana gelmiştir.

"5. Sınıf öğrencilerinin Astronomiye yönelik tutumları ile Fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin Pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır. Elde edilen korelasyon analizi sonuçları aşağıda tablolarda verilmiştir.

Tablo 1.7. Astronomi tutumlarının (Günlük Hayat) ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının korelasyonel karşılaştırılması

	N	R	p		R	p
Araştırma 1	300	.096	.098	Araştırma 2	.035	.547
İşbirlik 1	300	.137**	.017	İşbirlik 2	.073	.205
Katılım 1	300	-.096	.097	Katılım 2	.142*	.014
İletişim 1	300	.022	.710	İletişim 2	.103	.074
Performans 1	300	.056	.335	Performans2	.072	.212

Tablo 1.7 de, öğrencilerin uygulama öncesinde Astronomiyi günlük hayatlarında kullanma puanları ile Fen öğrenme motivasyon alt alanlarına yönelik tutum puanları karşılaştırıldığında, işbirliği yapmaya yönelik motivasyonlarıyla düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r = -.137$ ;  $p < .05$ ) görülmektedir. Bu sonuca göre 5. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde Astronomiyi günlük hayatlarında kullanma puanları artarken, işbirliğine dayalı Fen öğrenme motivasyonuna yönelik tutum puanlarının azalmaktadır. Uygulama sonunda; öğrencilerin uygulama öncesinde Astronomiyi günlük hayatlarında kullanma puanları ile Fen öğrenme motivasyon alt alanlarına yönelik tutum puanları karşılaştırıldığında ise katılım yapmaya yönelik motivasyonlarıyla düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ( $r = .142$ ;  $p < .05$ ) görülmektedir. Bu sonuca göre 5. sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında Astronomiyi günlük hayatlarında kullanma puanları artarken, katılıma dayalı Fen öğrenme motivasyonuna yönelik tutum puanları artmaktadır.

Tablo 1.8. Astronomi tutumlarının (uygulama) ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının korelasyonel karşılaştırılması

	N	R	P		R	p
Araştırma 1	300	.062	.284	Araştırma 2	-.309	.505
İşbirlik 1	300	-.017	.767	İşbirlik 2	-.064	.267
Katılım 1	300	-.017	.774	Katılım 2	.112	.052
İletişim 1	300	.022	.708	İletişim 2	.542**	.000
Performans 1	300	-.039	.506	Performans2	.056	.333

Tablo 1.8 de, öğrencilerin uygulama öncesinde Astronomiyi uygulama alanındaki puanları ile Fen öğrenme motivasyon alt alanlarına yönelik tutum puanları karşılaştırılmış aralarında bir ilişki bulunamamıştır. Uygulama sonunda; öğrencilerin uygulanmaya yönelik Astronomi tutum puanları ile Fen öğrenme motivasyon alt alanlarından iletişime yönelik tutum puanları karşılaştırılmış aralarında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .542$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre 5. sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında Astronomiyi uygulama puanları artarken, iletişime dayalı Fen öğrenme motivasyonuna yönelik tutum puanlarının arttığı söylenebilir.

Tablo 1.9. Astronomi tutumlarının (özgüven) ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının korelasyonel karşılaştırılması

	N	R	P		R	P
Araştırma 1	300	-.042	.467	Araştırma 2	.000	.994
İşbirlikli 1	300	.011	.847	İşbirlik 2	.066	.254
Katılım 1	300	-.027	.647	Katılım 2	-.092	.110
İletişim 1	300	-.029	.617	İletişim 2	-.352	.000
Performans1	300	0.43	.457	Performans2	.125*	.030

Tablo 1.9 da, öğrencilerin uygulama öncesinde Astronomiye karşı özgüven alanındaki puanları ile Fen öğrenme motivasyon alt alanlarına yönelik tutum puanları karşılaştırıldığında, aralarında bir ilişki bulunamamıştır. Uygulama sonunda; öğrencilerin Astronomiye karşı özgüven alanındaki puanları ile Fen öğrenme motivasyon alt alanlarına yönelik tutum puanları karşılaştırılmış, performansa yönelik puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .125$ ;  $p < .05$ ).

Tablo 1.10. Astronomi tutumlarının (ilgi) ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının korelasyonel karşılaştırılması

	N	R	p		R	P
Araştırma1	300	.056	.336	Araştırma2	.218**	.000
İşbirlikli 1	300	.075	.193	İşbirlik 2	.173*	.003
Katılım 1	300	.076	.190	Katılım 2	.221*	.000
İletişim 1	300	.007	.897	İletişim 2	.423**	.000
Performans1	300	-.014	.806	Performans2	.140*	.015

Tablo 1.10 da, öğrencilerin uygulama öncesinde Astronomiye karşı ilgi alanındaki puanları ile Fen öğrenme motivasyon alt alanlarına yönelik tutum puanları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Uygulama sonunda; öğrencilerin Astronomiye karşı ilgi alanındaki puanları ile Fen öğrenme motivasyon alt alanlarına yönelik tutum puanları arasında araştırma yapmaya, işbirliği içinde olmaya, katılım yapmaya, ve performansa yönelik motivasyonlarıyla düşük düzeyde, iletişime yönelik motivasyonlarında ise orta düzey pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre 5. sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında Astronomiye karşı ilgi alanındaki puanları artarken, araştırma yapmaya, işbirliği içinde olmaya, katılım yapmaya, iletişime ve performansa dayalı Fen öğrenme motivasyonlarına yönelik tutum puanlarının da arttığı görülmüştür ( $r = .218$ ;  $r = .173$ ;  $r = .221$ ;  $r = .423$ ;  $r = .140$ ;  $p < .05$ ).

Tablo 1.11. Astronomi tutumlarının (sevme) ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının korelasyonel karşılaştırılması

	N	R	P		R	P
Araştırma1	300	.004	.945	Araştırma2	-.008	.890
İşbirlikli 1	300	.027	.641	İşbirlik 2	-.066	.255
Katılım 1	300	.033	.570	Katılım 2	.114*	.048
İletişim 1	300	.015	.793	İletişim 2	.264**	.000
Performans1	300	.017	.771	Performans2	.034	.558

Tablo 1.11 de, öğrencilerin uygulama öncesinde Astronomiyi sevme alanındaki puanları ile Fen öğrenme motivasyon alt alanlarına yönelik tutum puanları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Uygulama sonunda; öğrencilerin Astronomiyi sevme puanları ile Fen öğrenme motivasyon alt alanlarına yönelik tutum puanları arasında katılım yapmaya ve iletişime yönelik motivasyonlarıyla orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .114$ ;  $r = .264$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre 5. sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında Astronomiyi sevme puanları artarken, etkinlik - derse katılıma ve iletişime dayalı Fen öğrenme motivasyonuna yönelik tutum puanlarının da arttığı gözlenmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışma, 5. sınıf öğrencilerinin dersleri yaparak yaşayarak öğrendiklerinde Astronomi konularını öğrenmeye karşı tutumlarında ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında meydana gelecek değişimin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmamız, Antalya İli Akdeniz Üniversitesinde



bulunan TUG'a gelen hem devlet okulu hem de özel okul 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu yüzden, elde edilen sonuçlar, belirtilen sınıfta öğrenim gören öğrenciler için genellenebilir.

5. sınıf öğrencilerinin Astronomiye karşı olan tutumlarının uygulama öncesi ve sonunda ki puanları incelendiğinde uygulama öncesinde ve sonrasında elde edilen ortalamaların bazı alt faktörlerinde farklılık gösterdiği ve bunların bazı durumlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (Tablo 1.1).

Tablo1.1 deki verilere göre, Astronomiyi günlük hayatlarında kullanma, uygulama, Astronomiye ilgi, Astronomiye yönelik özgüven ve Astronomiyi sevme alt faktörlerinde uygulama sonundaki puanların, uygulama öncesindeki puanlara göre anlamlı derecede arttığı görülmektedir. Uygulama ile öğrencilerin Astronomiye olan tutumlarının "olumlu" yönde arttığı söylenebilir.

Fen öğrenme motivasyonlarına gelince Tablo 1.2'den de görüldüğü gibi, Araştırma yapmaya, performansa, iletişim kurmaya, işbirlikli çalışmaya ve derse katılma yönelik Fen öğrenme motivasyonlarının uygulama sonunda "olumlu" yönde arttığı söylenebilir.

Sonuç olarak, Öğrencilerin konuları kendileri yaparak yaşayarak yani aktif şekilde olayın içinde olarak öğrendikleri zaman Fen öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu düzeyde arttırdığını söyleyebiliriz.

Bu çalışmada, uygulama sonrasında öğrencilerin toplam tutum ve motivasyon puanlarının büyük farkla arttığı tespit edilmiştir, bu da öğrencilerin Astronomiye ve Fen dersine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini gösterir (Tablo 1.5 ve 1.6). Çalışmada öğrencilerin Astronomi tutum ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyon puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 1.3).

Şeker 2005 yılında yayımladığı çalışmasında da, öğrencilere derslerin öğretilmesinde Yaparak Yaşayarak öğrenme metodunun kullanılması durumunda öğrencilerin öğrendiklerini daha etkili kullandıklarını ve öğrendikleri bilgilerinin kalıcılığının arttığını, öğrencilerin sorumluluklarını aldıklarını, arkadaşlık ilişkilerinin arttığını, kendilerine olan özgüvenlerinin pekiştiğini, derse katılımlarındaki istek ve motivasyonlarının arttığını, öğrenmeye karşı heyecanlı ve istekli olduklarını belirlemiştir.

Aşkar ve Erden 1987 çalışmalarında, okullarda dersler işlenirken öğretmenlerin tek bir yöntemi kullanarak dersleri işlenilmemesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğrenciler derslere aktif olarak katıldıklarında bilgileri daha uzun süre hatırlayarak, öğrendiklerini yaşamlarında kullanma becerilerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu süreçte olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin yaparak yaşayarak / iş birliği / aktif öğrenme tekniklerini daha etkin ve uygun şekilde derslerde kullanmasıyla öğrenci başarılarının arttırılmasının sağlanacağını belirtmişlerdir.

Liu (1998) tarafından yapılan çalışmada olduğu gibi, öğrencilerin araştırmacı olarak aktif rol almaları ve gerçek hayatla ilişkili bir probleme çözüm aramaları motivasyonlarını arttırmıştır. Elde edilen bulgular, uygulanan kuramsal çerçeveden beklendiği biçimde, öğrencileri merkezde tutarak aktif rol almalarından, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin bir arada gerçekleştirilmesinden ve sadece ürüne yönelik değil, sürece yönelik değerlendirmenin de yapılmış olmasından memnun olduklarını göstermiştir.

Yıldız 1998' de yaptığı çalışmasında temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri incelemiştir. Veriler "Matematik Başarısı Gözlem Formu", "Matematik Öğretimi Ölçeği" ve görüşme kayıtları olarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin temel matematik becerilerinin gelişimindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Bu da bizim çalışmada bulunan sonucu destekler niteliktedir.

Farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda da, kızlar lehine bulguların olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte başarı konusunda yapılan ulusal ve uluslararası sınavlarda (Sarier, 2010) ve cinsiyet farklılıklarına yer veren çalışmalarda (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi, 2007; Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi, 2009; Çağlar, 2010; Bursal, 2013) kızların erkeklere göre daha başarılı olduğunu gösteren bulgular yer almaktadır. Aslında eğitim ortamlarında beklenen cinsiyet farklılıklarının ortadan kalkmasıdır. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Amaçları ve Vizyonu (MEB, 2006) incelendiğinde de bireysel farklılıkların olmadığı ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesinin

istendiği görülmektedir. Yapararak yaşayarak öğrenme yönteminin başarı ile olan olumlu ilişkisi göz önüne alındığında, Fen öğretimi programının bireysel farklılıkları ortadan kaldırma hedeflerine tam olarak ulaşip ulaşmadığının sorgulanması gerektiği düşünülmektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeyine göre Yapararak Yaşayarak öğrenme yönteminin kullanımları incelendiğinde, sınıf seviyesi yükseldikçe strateji kullanımının azaldığı belirlenmiştir. Alan yazında yer alan çalışmalar ise farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Genel olarak strateji kullanımı bireylerin becerilerine paralel ilerleme göstermektedir (Zimmerman, 1990; Demetriou, 2005). Zimmerman ve Martinez-Pons (1990), Abdullah (2007) çalışmasında bu görüşü destekler sonuçlar bulmuşlardır.

Bununla birlikte sınıf düzeyi arttıkça strateji kullanımının azaldığını gösteren çalışmalar da alan yazında yer almaktadır (Raffaelli, Crocket ve Shen, 2005; Kılıç, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk ve Demirel, 2008). Kılıç Çakmak ve diğerlerine (2008) göre sınıf seviyesi yükseldikçe söz konusu yöntemin kullanımının azalmasının nedeni, öğrencilerin sınav odaklı ve sürekli bir yarış içinde olmaları, sisteme ayak uydurmak zorunda kalmaları ve bunun sonucunda daha önce kullandıkları öğrenme stratejilerini kullanmamaya başlamalarıdır. Onlara göre bu durum, öğrenme-öğretme süreçlerinin, öğrencilere öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayacak yapıda olmayıp aksine öğrencileri ezberci bir yaklaşıma yönlendirdiğinin göstergesi olarak düşünülmektedir.

Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath-van, Ewik, Büttner ve Klieme 'a (2010) göre açık bir biçimde strateji öğretimi performansı arttırmaktadır. Öğretmenler okuldaki diğer öğretmenler ile işbirliği içinde olacak biçimde öğrencilere strateji öğretimi yaparak hem başarının hem de strateji kullanımının azalmasını önleyebilirler. Bunun için strateji kullanımı ve model olma konusunda yetiştirilmelidirler.

Ünal'ın (2013) çalışması bizim bu çalışmayı destekler niteliktedir. Öğrenme yönteminin öğrenciler üzerinde etkilerinde Yapararak Yaşayarak öğrenme yönteminin cinsiyete göre farklılaşmadığı ama öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Mutlu ve Aydoğdu (2003) yaptıkları çalışmada uygun ortam ve düzenlemelerin yapılmasıyla yapararak yaşayarak öğrenmenin öğrencilerin başarılarını arttırdığını saptamıştır.

Eğitimciler, öğrenci-merkezli öğretimin, yapararak yaşayarak öğrenmenin önemini ve bu yaklaşımın öğrenci başarısını nasıl arttırdığını bir kez daha göstermiştir. Schank'ın (1996) "Hedefe Dayalı Senaryo Yaklaşımı" öğrencilerin elde ettikleri kazanımlar açısından son derece başarılı sonuçlar vermiştir. Öğrenme sürecine aktif katılım, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu almasını sağlayarak hem derse katılım yüzdelerini hem de dersi başarılı bir şekilde tamamlama olasılığını arttırmaktadır (Ransdell Gaillard-Kenney, 2009; Dart, 2006; Pratton, Hales, 1986). Bu nedenle, yapararak yaşayarak öğrenme uygulamalarına farklı derslerde daha fazla yer verilmeli ve elde edilen bilimsel bulgular paylaşılmaya devam edilmelidir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin bir konferans düzenlemesi, süreçte adım adım ilerleyerek kendilerine ait bir ürünü oluşturup sunmaları gibi bazı uygulamalar öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığı gözlenmiştir. Açıkgöz (2003), Kimonen ve Nevalainen 'in (2005) çalışmalarında öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarının onların motivasyonlarını artırdığına yönelik söylemlerine paralel olarak yapılan bu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencilerin bilgi ve becerilerini, gerçek bağlamlarda kullanabilmelerini sağlamak, öğrencilerin başarı davranışlarını açıklamak ve öngörmektir. Bu nedenlerle diğer yaklaşımlara göre bu yaklaşımı seçmenin avantaj sağlayabileceği düşünülmektedir. Ancak bu süreçte sadece bilginin yetmeyeceği, becerinin de önemli olduğu, öğrencinin ilgisini çekecek öğrenme yaşantılarına önem verilmesi gerektiği ve içeriğin hem öğrencilerin öğrenme yaşantılarına hem de hedeflere uygun olarak sunulması gerektiği unutulmamalıdır. Bizim çalışmada uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin Astronomiye yönelik tutumları (Tablo 1.3) ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonları (Tablo 1.4), cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler uygulama öncesine kıyasla uygulama sonunda birazcık farklı tutum puanlarına sahip oldukları görülmektedir, fakat aralarında anlamlı derecede fark yoktur. 5. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde Astronomi tutumlarının gittikleri okullara göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Tablo 1.5). Uygulama sonunda ise bu farklılığın ortadan kalmış olduğu görülmektedir. Merkezde özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu görülürken uygulama sonunda yine

merkezdeki özel okullardaki öğrencilerin tutum puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin derslerde çeşitli aktif öğrenme yöntemi (yaparak yaşayarak/işbirlikli) kullanmalarına paralel olarak tutumlarında artış görüldüğü söylenebilir. Ölçeğin alt faktörlerinde ise günlük hayatlarında kullanma, uygulama, astronomi konularını sevme faktörlerinde çok fazla anlamlı olmasa da merkezden uzak devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

5. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde Fen öğrenmeye yönelik motivasyon puanlarının gittikleri okullara göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Tablo 1.6). Uygulama sonunda ise bu farklılık ortadan kalmıştır. Merkezde özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu görülürken uygulama sonunda yine merkezdeki özel okullardaki öğrencilerin motivasyon puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt faktörlerine bakıldığında, iletişim alt faktöründe çok fazla anlamlı olmasa da, merkezden uzak devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler daha yüksek puanlara sahiptir. Öğretmenlerin derslerde çeşitli aktif öğrenme yöntemi (yaparak yaşayarak/işbirlikli) kullanmalarına paralel olarak öğrencilerin tutumlarında artış görülmektedir diyebiliriz.

Astronomi tutumlarının ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının korelasyonel karşılaştırılmasında, uygulama öncesinde öğrencilerin Astronomi (Günlük Hayat) tutumu ile işbirlikli yöntem arasında negatif yönde yüksek bir ilişki vardır (Tablo 1.7). Uygulama sonrasında yaparak yaşayarak, etkin katılım ve beraberlik ruhu içindeki çalışma ile öğrencilerin bu tutumu değişmiştir. Aynı zamanda uygulama sonrasında, Astronomi (Günlük Hayat) tutumları ile öğrencilerin Fen derslerine katılıma yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir gelişme saptanmıştır.

Astronomi tutumlarının ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının korelasyonel karşılaştırılmasında, uygulama öncesinde öğrencilerin Astronomi (Uygulama) tutumu ile Fen öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki yoktur (Tablo 1.8). Uygulama sonrasında yaparak yaşayarak, etkin katılım ve beraberlik ruhu içindeki çalışmayla beraber öğrencilerin Astronomi (Uygulama) tutumları ile öğrencilerin Fen derslerine iletişime yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir gelişme saptanmıştır.

Astronomi tutumlarının ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının korelasyonel karşılaştırılmasında, uygulama öncesinde öğrencilerin Astronomi (Özgüven) tutumu ile Fen öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki yoktur (Tablo 1.9). Uygulama sonrasında yaparak yaşayarak, etkin katılım ve beraberlik ruhu içindeki çalışmayla beraber öğrencilerin Astronomi (Özgüven) tutumları ile öğrencilerin Fen derslerinde performansa yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir gelişme saptanmıştır.

Astronomi tutumlarının ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının korelasyonel karşılaştırılmasında, uygulama öncesinde öğrencilerin Astronomi (İlgi) tutumu ile Fen öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki yoktur (Tablo 1.10). Uygulama sonrasında yaparak yaşayarak, etkin katılım ve beraberlik ruhu içindeki çalışmayla beraber öğrencilerin Astronomi (İlgi) tutumları ile öğrencilerin Fen derslerini öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında pozitif yönde bir gelişme saptanmıştır.

Astronomi tutumlarının ve Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının korelasyonel karşılaştırılmasında, uygulama öncesinde öğrencilerin Astronomi (Sevme) tutumu ile Fen öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki saptanamamıştır (Tablo 1.11). Uygulama sonrasında ise yaparak yaşayarak, etkin katılım ve beraberlik ruhu içindeki çalışmayla beraber öğrencilerin Astronomi (Sevme) tutumları ile öğrencilerin Fen öğrenme motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinde katılım ve iletişime dayalı faktörleri arasında pozitif yönde bir iyileşme göstermektedir.

Genel bir değerlendirme yapacak olursak, öğrencilerin Astronomi Günlük Hayat, Uygulama, İlgi Özgüven, Sevme tutum puanları ortalaması uygulama öncesi ve sonrasında büyük farklılıklar göstermektedir, bu farklılıklar istenilen olumlu yönde seyir etmektedir denilebilir.

5. Sınıf öğrencilerinin Astronomi tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında; yalnız Astronomi (Sevme) tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok bu konuya meraklı olmalarından

kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer alt faktörlerde anlamlı farklılıklar olmamasının nedenleri, uygulama sırasında öğretmenlerin tutumunun, öğrencilerin tutumunun ve ortam şartlarının sonuçları etkilemesi olabilir.

5. Sınıf öğrencilerinin Astronomi tutum puanlarının okul değişkenine göre karşılaştırılmasında; Astronomi (Günlük Hayat, Uygulama, İlgi, Özgüven) tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun sebebi ise öğrencilerin ve ailelerinin Astronomiyi ve Fen konularını yaşamları içinde kullanmamaları, bu konulara önem vermemeleri, öğretmenlerin derslerde ve sınıf ortamında yeteri kadar istekli, ilgili, güven verici şekilde bir ders işlememesi olabilir.

5. Sınıf öğrencilerinin Fen öğrenmeye yönelik motivasyon tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında; Araştırma yapmaya yönelik, performansa yönelik, iletişime yönelik, işbirlikli çalışmaya yönelik ve katılıma yönelik motivasyon tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet farklılığının öğrenciler arasında konuşma ya da araştırma yapmaya çok fazla etkisi bulunmadığı görülmektedir.

5. Sınıf öğrencilerinin Astronomi tutum puanlarının okul değişkenine göre karşılaştırılmasında; Günlük hayat tutum puanları, uygulama tutum puanları ve sevme tutum puanları arasında okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Merkezden uzak devlet okullarındaki öğrencilerin tutum puanları özel okula giden öğrencilerin tutum puanlarından yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde merkezdeki devlet okullarının tutum puanlarının özel okula giden öğrencilerin tutum puanlarından çok az da olsa yüksek olarak bulunmuştur. Bu beklenen bir durumdur. Merkezden uzak devlet okullarında öğrenciler daha çok doğa ile iç içe oldukları için günlük hayatlarında uygulamalı olarak astronomi ve fen konularını kullanmaktadır. Merkezdeki devlet okulu öğrencilerinin ailelerinin kırsal kökenli olması da, bu öğrencilerin tutum puanlarına pozitif etki etmiştir ve dolayısıyla konunun yaşam içindeki önemini bilincinde olmaları öğrencilerin bu konudaki tutum puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmuştur diyebiliriz.

İlgi tutum puanları ve özgüven tutum puanları arasında okul değişkeni göre anlamlı bir farklılık vardır. Merkezden uzak devlet okullarındaki öğrencilerin ilgi ve özgüven tutum puanları özel okula giden öğrencilerinin ilgi ve özgüven tutum puanlarından düşük bulunmuştur. Aynı şekilde merkezdeki devlet okullarının tutum puanlarının özel okula giden öğrencilerin tutum puanlarından yine düşük olarak bulunmuştur. Bu beklenen bir durumdur. Çünkü merkezde olan özel okullar ve devlet okullarındaki öğrenciler daha çok medya araçlarını kullanmaktadır. Özel okula giden öğrencilerin aileleri daha bilinçli ve sosyal bir yaşam tarzları oldukları için, ailenin çalışma hayatı içerisinde olmasından dolayı öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilir olması özgüvenlerinin gelişmesinde etkili olmuştur diyebiliriz. Ama kırsal alanlarda öğrenciler kendi aileleri dışında ve kendi ortamları dışına çıkamadıkları için ilgi yönlendirme ve özgüven geliştirmede geride kalmıştır. Ayrıca özel okul öğrencileri için okullarındaki etkinlikler ve ale ortamlarındaki sosyal etkinliklerinden dolayı özgüvenleri gelişmiş ve ilgileri farklı alanlara kaymıştır. Ama merkezden uzak devlet okullarında öğrenciler hem çekingen hem de sadece hayatları içinde var olan konulara karşı ilgi göstermektedir.

Araştırma yapmaya, performansa ve iletişime yönelik motivasyon tutum puanları arasında okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Merkezden uzak devlet okullarındaki öğrencilerin tutum puanları özel okula giden öğrencilerin tutum puanlarından yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde merkezdeki devlet okullarının tutum puanlarının özel okula giden öğrencilerin tutum puanlarından yine yüksek olarak bulunmuştur. Bu beklenen bir durumdur. Merkezden uzak devlet okullarında öğrenciler daha çok doğa ile iç içe oldukları için günlük hayatlarında uygulamalı olarak astronomi ve fen konularını kullanmaktadır, öğrenciler kendi aralarında sosyaldır ve aralarındaki iletişimleri daha güçlüdür. Merkezde devlet okula giden öğrencilerin aileleri de köy yaşam tarzından geldikleri için özel okula giden öğrencilerin ailelerine göre daha doğa ve yaşamla iç içedirler. Ama özel okullarda okuyan öğrenciler internet ve telefon ile daha fazla iç içe olarak yetiştikleri için yaparak ve yaşayarak öğrenmeye yönelik bir faaliyetleri yoktur. Her şeyi hazır olarak beklemektedirler, bu da araştırma yapma, performans ve iletişim konusubda anlamlı bir farklılığa neden olmuş olabilir.

İşbirlikli çalışmaya yönelik ve katılıma yönelik motivasyon tutum puanları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Bunun sebebi öğretmenlerin fen konularını öğretirken öğrencilere ezberci sistemden vazgeçememeleri, öğrencilerin fen dersine karşı olumsuz tutumu, öğrencilerin fen dersinden korkmaları, fen derslerini dinlemek yerine uygulama yapmayı istemeleri fakat bu isteklerinin öğretmenler tarafından engellenmesi, velilerin öğrenmenin sadece ezberlenerek, zorla dinletilerek gerçekleşeceğini düşünmeleri olabilir.

### Öneriler

Dünyadaki bütün ülkeler fen öğretimine büyük önem vermekte ve bu öğretimin niteliğini yükseltecek çeşitli uygulamalar ortaya koymaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. İlköğretim Fen Bilgisi ders kitapları daha çok deneye ve uygulamaya yönelik hazırlanmalıdır. Kitaplarda, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi ve diğer çağdaş yöntemler konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.
2. Bu yöntem, sorumluluk alma ve verilen görevi yerine getirme duygusunu geliştireceğinden, temel eğitimin ilk kademesinden başlayarak bütün öğretim kademelerinde Fen bilgisi ve diğer derslerde sıkça kullanılmalıdır.
3. Her öğretim kademesinde, "Yaparak Yaşayarak Öğrenme" ilkelerine uygun eğitim durumlarının oluşturulduğu ders planları hazırlanmalıdır.
4. Yaklaşımına göre hazırlanan ders planlarında kullanılmak üzere gerekli araç gereçler üretilmeli ve bolca okullara dağıtılmalıdır ki bütün öğrenciler kısıtlılık hissetmeden uygulamaları cesaretle yapabilmeli.

### Makalenin Bilimdeki Konumu

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi/Fen Bilgisi Eğitimi

### Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Bu çalışma TÜBİTAK ulusal gözlemevinde 6 aylık bir süreçte yapılmıştır. Yapıldığı kurum ve ortam açısından bilimin, fennin, astronominin deney yapılarak gerçek ve doğru gözlem araçları kullanılarak araştırmaların yapıldığı bilimsel bir araştırma merkezidir. Bilimsel deneylerin yapıldığı, üç boyutlu maket modellerle eğitimin desteklendiği, büyük teleskoplarla güneşin ve diğer gök cisimlerinin incelendiği bir ortamdır. Daha önce yaparak yaşayarak öğrenme yönteminin astronomi ve fen alanında bu tür bir çalışmada uygulanmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin bilimsel bir işin ya da olayın içinde olduklarında ne kadar istekli ve öğrenmeye hevesli olduklarını ortaya çıkarmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Korkulan ve çok soyut bir konu olan fen-astronomi konularını öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemi ile anlatıldığında olumlu düzeyde farklılıklar meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin kendilerinin yaptıkları çalışmalarının ne derece başarılı olduğu bilimsel çalışma alanında incelenmiş ve çalışmamızın hedefine ulaşılmıştır.

### KAYNAKÇA

- Açıkgöz K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme* (1. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Abdullah M. N. L. (2007). *Exploring Children's Self-Regulated Learning Skills*, The 1st International Conference on Educational Reform, 9-11 November 2007, Mahasarakham University, Thailand.
- Aşkar P. ve Erden M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121, 8-11.

- Bursal M. (2013). Longitudinal Investigation of Elementary Students' Science Academic Achievement in 4-8th Grades: Grade Level and Gender Differences, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13( 2), 1151-1156.
- Çağlar A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dart J. (2006). Developing a Learning Environment Conducive to Active Learning and Participation: Group Presentations and Formative Assessment at Level One. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5(1), 58-65.
- Dede Y., Yaman S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Demetriou Andreas (2005). *Organization and Development of Self-Understanding and Self-Regulation: Toward a General Theory*", *Handbook of Self-Regulation*, Ed.: Monque Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic Press, 451-502.
- Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Dairesi (2007-2005) : İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi: Fen Bilgisi Raporu, Ankara
- Karasar N. (1984). *Bilimsel Araştırma Metodu* (2.basım). Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Kılıç Ç. E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., Büyüköztürk Ş. Ve Demirel F. (2008). İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27.
- Kistner S., Rakoczy K., Otto B., Dögnath-Van Ewijk C., Büttner G. Ve Klieme E. (2010). Promotion of Self-Regulated Learning in Classrooms: Investigating Frequency, Quality, and Consequences for Student Performance, *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171.
- Kimonen E. ve Nevalainen R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 623-635.
- Liu M. (1998). A Study of engaging high-school students as multimedia designers in a cognitiveapprenticeship-style learning environment. *Computers In Human Behavior*, 14(3), 387-415.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara
- Mutlu M. ve Aydoğdu M. (2003). Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(13), 28.
- Pratton J. ve Hales, L. W. (1986). The Effects of Active Participation on Student Learning. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 210-215.

- Raffaelli M., Crockett L. ve Shen Y. L. (2005). Developmental Stability and Change in Self-Regulation from Childhood to Adolescence, *Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-75.
- Ransdell S. ve Gaillard-Kenney, S. (2009). Blended learning environments, active participation, and student success. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 7 (1).
- Sarıer Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Schank, R. C. ve Kass, A. (1996). A Goal-Based Scenario for High School Students. *Communications of the ACM*, 39(4), 28-29.
- Semerci K. (2001) . İlköğretim II. kademe fen bilgisi eğitiminde laboratuvar uygulamaları ile ilgili yeterlikler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Stevens J. (1992) Applied Multivariate Statistics For The Social Sciences, 2nd Ed.
- Şeker F. (2005). İlköğretim 1. kademe 1. 2. 3. sınıflarda okutulan hayat bilgisi öğretiminde yaparak yaşayarak öğrenme metodunun uygulanmasına yönelik bir değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topsakal S. (1999) Fen Öğretimi (1.baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Türk C. (2015). Astronomy attitude scale: development, validity and reliability. *Journal of Studies in Education*, 5(4), 25-46.
- Ünal Ö. (2013). *Pedagojik Formasyon Sertifikası Programına Devam Eden Öğrencilerin Bireysel Öğrenme Biçimlerinin Kolb'un Sınıflaması Temelinde İncelenmesi: Çukurova Üniversitesi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, ADANA
- Yıldız V. (1998). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Zimmerman B. J. (1990). Self-Regulated Learning And Academic Achievement: An Overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman B. J. Ve Martinez-Pons M. (1990). Student Differences In Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, And Giftedness To Self-Efficacy And Strategy Use, *Journal Of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 2, s. 302-319

## Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimsel Beklentileri\*

Şahin ORUÇ<sup>1</sup>

Sibel ÇAĞIR<sup>2</sup>

Hüseyin ATEŞ<sup>3</sup>

### Özet

Üstün yetenekli bireylerden en üst seviyede potansiyelin elde edilebilmesi ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri için aldıkları eğitim önem arz etmektedir. Üstün yetenekli çocukların eğitimi Türkiye’de istenen düzeye henüz ulaşmamıştır. Üstün yetenekli bireyler farklı eğitim ihtiyacı olan öğrenciler olması sebebiyle eğitim ortamlarında özelliklerine yönelik alanlara ihtiyaç söz konusudur. Bu araştırmada, üstün yetenekli bireylerin mevcut eğitim sistemi hakkındaki görüşleri ve eğitim sisteminin nasıl olması gerektiğine yönelik önerilerinin ne olduğu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda amaçlı örneklem yöntemiyle 4., 5. ve 7. sınıf üstün yetenekli öğrencilerden oluşan 35 katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2 sorudan oluşan görüşme formu aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz metoduyla incelenerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların kendileriyle alakalı mevcut eğitim sisteminde olanaklarının yetersiz olduğu, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin sağlanamadığı, eğitim programının uygulandığı sınıf seviyesinde kendilerinin daha önde oldukları düşüncesinde olduklarına ulaşılmıştır. Katılımcılar, eğitim sistemin iyileştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin üstün yetenekli bireyleri göz önünde bulundurarak eğitim sürecini gerçekleştirmeleri, üstün yetenekli bireylerin ve diğer akranların ayrı sınıflarda olacak şekilde düzenlenmelerin olması gerektiği, BİLSEM, Destek Eğitim Odaları ve Bilim Merkezleri gibi kurumların artırılması ve bu kurumların ulaşımın gerçekleştirilebileceği yakın konumlarda olması gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmaya göre üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim ortamlarının artırılması, sınıf düzeyinin yaş grubuna göre değil bilişsel seviyesine göre tanımlanması gerektiği, öğrenci görüşlerinden olan öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere eğitim verebilecek şekilde eğitim almalarına yönelik çalışmaların yapılması tavsiye edilmektedir. Bu araştırmanın Türkiye ve gelecek için önemli bireyler olan üstün yeteneklilerin eğitimlerine yönelik yapılacak uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Üstün yetenekli bireyler

Eğitim sistemi

Eğitim süreci

Eğitim ortamı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.03.2020

Kabul Tarihi: XX.XX.2020

Elektronik Yayın Tarihi:

XX.XX.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

<sup>1</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, sahinoruc44@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8666-3654

<sup>2</sup> YL Öğrencisi, Yıldız Teknik, Üniversitesi, atesteacher@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4819-1507

<sup>3</sup> YL Mezunu, Yıldız Teknik Üniversitesi, cagirsibel@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8312-1152



## Educational Expectations of Gifted Children

Şahin ORUÇ<sup>1</sup>

Sibel ÇAĞIR<sup>2</sup>

Hüseyin ATEŞ<sup>3</sup>

### Abstract

The education they receive is of great importance in order to obtain the highest level of potential from talented individuals and to realize themselves. The education of gifted children in Turkey have also not yet reached the desired level. As gifted individuals are students with different educational needs, there is a need for areas for their characteristics in educational environments. In this study, it is aimed to determine the opinions of gifted individuals about the current education system and their suggestions about how the education system should be. For this purpose, the study was carried out with 35 participants consisting of 4th, 5th and 7th grade gifted students. In the research, data were obtained through an interview form consisting of 2 questions. The obtained data were analyzed and interpreted with descriptive analysis method. As a result of the research, it was found that the participants thought that they had insufficient opportunities in the current education system related to them, that the principle of equal opportunity in education could not be provided and that they were ahead of them at the classroom level where the training program was applied. Participants need to improve the education system, teachers should carry out the education process by considering the gifted individuals, gifted individuals and other peers should be organized in separate classes, institutions such as BİLSEM, Support Training Rooms and Science Centers and the transportation of these institutions in close locations they should be in the form of recommendations. According to the research, it is recommended that educational environments for gifted individuals should be increased, class level of gifted individuals should be identified according to cognitive level and not for age group, and it is recommended to carry out studies aimed at educating gifted individuals to educate gifted individuals. This research is important for individuals and Turkey are expected to contribute to future application will be made for the education of gifted individuals.

### Keywords

Gifted individuals  
Education system  
Education process  
Educational environment

### About Article

SendingDate: 20.03.2020  
AcceptanceDate: XX.XX.2020  
Electronic IssueDate: XX.XX.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

<sup>1</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, sahinoruc44@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8666-3654

<sup>2</sup> YL Öğrencisi, Yıldız Teknik, Üniversitesi, atesteacher@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4819-1507

<sup>3</sup> YL Mezunu, Yıldız Teknik Üniversitesi, cagirsibel@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8312-1152

## GİRİŞ

Türk eğitim sisteminin en önemli problem durumlarından biride üstün yeteneklilerin eğitim meselesidir. Geçmişten günümüze değin dünya siyasetinde söz sahibi olan ülkelerin üstün yeteneklilerin eğitimine önem verdiği bilinmektedir. Osmanlı devletinin dünya siyasetine yön verdiği dönemde geliştirdiği Enderun eğitim sistemi üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda en önemli uygulamalar arasındadır (Kömür ve diğ., 2010).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde yakın tarih incelendiğinde en önemli gelişmelerden biri Sovyetler Birliği'nin 1957' de uzaya Sputnik adlı uzay gemisini fırlatmasıdır. Dünya devletleri Rusların bu başarısını üstün yeteneklilerin eğitilmesine bağlamıştır. Nitelikli insan gücünün ülkelerin kalkınmışlık seviyesine doğrudan etki etmesi üstün yeteneklilerin eğitimini ön plana çıkarmıştır (Enç, 1979).

Özellikle gelişmekte olan ülkelerin geleceğinin teminatı olan eğitim kurumunun çağın gerektirdiği politikalarla yürütülmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple eğitimde fırsat eşitliği anayasada güvence altına alınmıştır. Genel itibariyle özel eğitime gereksinim duyan bireylerin doğuştan getirdiği birtakım özellikler eğitimde fırsat eşitliği kavramının bulunmadığını göstermektedir (Sartori, 1996: 365).

Üstün yetenekli öğrenciler, eğitim ihtiyaçları ve gereksinimleri açısından akranlarından farklılık göstermektedir. Bu açıdan kendi potansiyellerini destekleyecek eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadırlar (Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999; Clark, 2002; Horn, 2002). Geleneksel eğitimin hedefi herkese aynı eğitim fırsatını sağlamak ve programın kazanımlarını kazandırmaktır. Üstün yetenekli öğrencilerin ise eğitiminde öğrencilerin beklentileri ve gelişimlerini destekleyecek tedbirler almak esastır. Üstün yeteneklilerin bireysel gelişimleri farklılaştırılmış eğitim programlarıyla desteklenerek gelişimlerine katkı sağlanması gerekmektedir (Tomlinson ve Alan, 2000:128). Columbus grubu yapmış olduğu çalışmalar neticesinde üstün yeteneklilerin tanımında bilişsel ve duyuşsal özelliklerin etkileşimine dikkat çekmiştir. Onlara göre üstün yetenekliliğin tanımı üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek yaşanan normalin üstündeki gelişimdir (Columbus Group, 1991).

Üstün yetenekliliğin ifade edilmesinde birçok tanım yapılsa da genel anlamda kabul görmüş bir tanım bulunmaktadır (Hany, 1993; Gagne, 1995; Freeman, 1998; Robinson, 2005). Toplumlararasıda değişen kültür mekanizmaları üstün yeteneklilik kavramına da kültürler arasında farklı anlamlar katmıştır. Örneğin batı toplumları analitik yeteneklere önem verirken, doğu toplumları erdem gibi değerlere daha çok önem vermektedir. Bununla birlikte ABD Eğitim Bakanlığı genel bir tanım oluşturmak adına çalışmalar yürütmektedir (Passow ve Rudnitski, 1993:26). Maker ve Nielson (1996:26), yapmış oldukları çalışmalarda üstün yeteneklilerin dört temel özelliğe sahip olduklarını belirtmiştir. Bunlar; Öğrenme, hafıza, problem çözme ve muhakeme yeteneğidir.

Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için hazırlanacak eğitim programında yaratıcılık boyutunun önemli bir yeri bulunmaktadır. Yaratıcılık mantıksal ve matematiksel düşünme noktasında oldukça önemli bir göreve sahiptir. Ayrıca matematiksel araştırma bağlamında yeni fikirlerin eskileriyle formüle edilmesi konusunda gerekli bir faktördür (Ervynck, 2002). Yaratıcılık sosyal bir bağlamda yeni ve kullanışlı olarak kabul edilen bir ürünün ortaya konulması sürecidir (Plucker, Barab, 2005). Üstün yetenekli veya normal zeka gelişimine sahip her bireyin belirli bir kapasitesi bulunmaktadır. Ancak bu mevcut kapasiteyi doğru ve

etkin kullanabilmek başka bir süreçtir. Bu açıdan üstün yetenekli olarak belirlenen kişilerin ancak yarısı bu kapasitelerini kullanarak yüksek başarı durumları gösterebilmektedir (Clemons, 2008). Yapılan çalışmalar üstün yeteneklilerin %18-40'ın okuldan ayrılma, akademik başarısızlık, istenen seviyeye ulaşamama gibi durumların yaşadığını göstermektedir (Seeley, 2004).

Üstün yetenekli öğrencilere sunulacak olan programların bireysel gelişimi artırmasına ek olarak toplumsal gelişime de katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Üstün yeteneklilerin eğitimi bireysel girişim ve politikalardan ziyade toplumsal bir zorunluluktur. [National Association for Gifted Children (NAGC), 2006].

Üstün yetenekli öğrenciler, kendi gelişimlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak ve içinde buldukları topluma katkıda bulunmak için normal okul programlarının da ötesinde zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim programlarına gereksinim duymaktadırlar (Ömeroğlu, 2004).

Üstün yeteneklilerin yetenek alanlarına göre tanımlanması sürecinde Amerika da hazırlanmış "Marland Raporu" önemli bir çalışmadır. Rapora göre üstün yetenekliler "Genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı/üretici düşünce yeteneği, liderlik yeteneği, görsel ve gösteri sanatlarında yetenek, psiko-motor yetenek" alanlarından birinde veya birkaçında yüksek başarı ve performans gösterirler (McClellan, 1985).

Eğitimin en önemli işlevlerinden biride bireylerin öğrenme ve üretme kapasitelerini artıracak düzeyde destek programlar yürütmektir. Tüm bireylerin zekâ, yetenek düzeyleri eşit olmadığı için bu durum bireye göre özel uygulama ve programların yapılmasını zorunlu kılmıştır. Ancak eğitimdeki ortak amaç ve hedefler tüm bireylerin ortak bir programda eğitim almasını gerektirmektedir. Bu durum sonucunda ise bireysel yetenekler doğrultusunda açığa çıkan özel ihtiyaçlar karşılanamamaktadır (Çocuk vakfı, 2004).

Üstün yeteneklilerin sahip olduğu yetenekler ve özelliklerden dolayı her ortamda ön plana çıkacağı ve kendini geliştirebileceği şeklinde algı yaratan yanlış yaklaşım bu çocukların beceri ve potansiyellerini geliştirememelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla bu algı üstün yetenekli çocukların geliştirebileceği ürünlerden toplumun yoksun kalmasına neden olmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği hareketi üstün yetenekli çocukların yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarını desteklemektedir (MEB, 1991).

Günümüz eğitim sisteminde üstün yetenekliler için alternatif uygulamalar geliştirilmiştir bunlar; okula erken başlama, sınıf atlatma, ders atlatma, türdeş sınıflar, program zenginleştirme, özel sınıflar, bireysel öğretim, özel okullar vb. uygulamalardır. Bu uygulama safhasındaki en önemli eksiklik üstün yeteneklilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin göz ardı edilmesidir (Kulik & Kulik, 1992).

Üstün yetenekli bireylerin ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde gereksinimlerini karşılayabilmek için; yeteneklerini gün yüzüne çıkarabilecekleri, yaratıcılıklarını uygulayabilecekleri, katılım oranlarını artıracabilecekleri rahat bir sınıf ortamı oluşturmak zorunluluk haline gelmiştir (Dağlıoğlu, 2010:186). Bu açıdan üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirebilmeleri için farklılaştırılmış bir eğitim programına ihtiyaç duydukları görülmektedir. Özel eğitimin bir alanı olan üstün yeteneklilerin eğitimi için hukuki, eğitimsel ve gelişimsel tedbir ve düzenlemeler alınması gerekmektedir.

Üstün yeteneklilerin eğitimi için oluşturulan programların artıları ve eksileri ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan tek bir programa bağlı kalınması yerine programların çerçevelerinin artıları ve eksilerinin göz önünde bulundurulduğu, programların artılarının alınacağı bir sistem kurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Normal okullarda uygulanan programların üstün yeteneklilerin eğitimi için yetersiz kalacağı, üstün yeteneklilerin eğitiminde kullanılacak programın üst düzey düşünme becerilerine ağırlık veren çok yönlü bir program olması gerektiği bilim insanları tarafından kabul görmektedir. Günümüz özel yetenekliler eğitim programlarının hızlandırma, zenginleştirme ve gruplandırma yöntemleriyle oluşturulmaktadır (Dönmez, 2011:292). Bu gruplandırmalar;

Gardner yapmış olduğu çalışmalarda eğitim politikalarının ve programlarının üstün yetenekli öğrencilerin beklentilerini karşılar nitelikte olması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Ona göre üstün yeteneklilerin eğitimsel beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamayan programlar üstün yeteneklilerin eğitim kurumlarında çabuk sıkılmalarına ve okuldan soğumalarına yol açmaktadır (Temur, 2004). Bu açıdan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimsel beklentileri ışığında süreçte gerçekleşen değerlendirmelerle birlikte sık sık plan hazırlama sürecine başvurulması gerekmektedir. Nitekim Gardner çoklu zeka kuramını geliştirerek farklı özellikleri bulunan öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamayı amaçlamıştır. (Balım ve Erdem 2006).

### **Hızlandırma**

Üstün yetenekliler için oluşturulan eğitim programının çeşitli uyarlamalara gidilerek bitmesi gereken normal süreden daha önce bitmesidir. Bireyin okula erken başlaması durumu, sınıf atlatma, ek takviye kurslar aldırma, grup toplantılara katılması, seminerlere katılması, sınıf birleştirme gibi farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilmektedir.

Öğretmen, veli ve yöneticiler hızlandırma konusunda üstün yeteneklilerin devinimsel, duyuşsal ve sosyal yönden yeterli olgunluğa sahip olmadığını düşünmektedirler. Hızlandırma programı her ne kadar üstün yeteneklilerin akranlarıyla iletişim kurmaları konusunda yetersiz kalsa da üstün yetenekliler bu programa katılma konusunda çok isteklidirler (Ersoy ve Avcı, 2004: 203; MEB, 2007: 34).

### **Gruplama**

Özdeş yeteneklere sahip öğrencilerin bir arada çalışabilmeleri adına sınıf içerisinde veya sınıf dışında çeşitli yöntemlerle gruplama yapılması durumudur. Kümeleme, kaynak oda eğitimi, özel sınıfta gruplama, özel yaz kursları gibi çeşitli yöntemler kullanılarak gruplama yapılabilmektedir. Belirli bir plan ve program çerçevesinde yapılan bu gruplamaların üstün yeteneklilerin potansiyel yeteneklerini geliştirdiği ve benlik algılarına pozitif katkı sağladığı bilinmektedir. Gruplama faaliyetleriyle birlikte zenginleştirme ve hızlandırma faaliyetlerinin yürütülmesi üstün yetenekli bireylerin eğitimi için daha faydalı olacağı düşünülmektedir (Baykoç Dönmez, 2011: 292; Ersoy ve Avcı, 2004: 203-204; MEB, 2007: 34).

### **Zenginleştirme**

Zenginleştirme programın içeriği ve sürecine ilişkin amaçlara ulaşma yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Sürece ilişkin hedefler bilimsel düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve analitik düşünmeyi içermektedir (Baykoç Dönmez, 2011, s. 292-293).

Zenginleştirme yönteminin temelini programda üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun düzenlemeler oluşturmaktadır. Bu düzenlemenin oluşturulabilmesi için normal sınıf düzeyinde farklılaştırılmış öğrenme deneyimlerinin oluşturulması gerekmektedir. Zenginleştirme yöntemi yatay ve dikey olmak üzere iki farklı şekilde yapılmaktadır. Dikey zenginleştirmede konuyla ilgili derinlemesine çalışmalar yürütülürken, yatay zenginleştirmede etkinlik ve ders türünün artırılması durumu vardır. Zenginleştirme yönteminin uygulanabilmesi için öğretmenin konuyla alakalı yeterli bilgi birikime sahip olması gerekmektedir. Bu uygulamayla birlikte proje çalışmaları, sınıf dışı öğretim çalışmaları, konuşmacı konuklar çağırma ve üst seviyede materyallerle çalışma ve düşünme uygulamaları gerçekleştirilebilmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001).

### Üstün Yetenekli Çocukların Sorunları

Üstün yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren yaşlarına göre farklı içsel deneyimler ortaya koyabilmektedir. Bu özellikler başa çıkılması gereken birçok sonuç doğurmaktadır. Yaşadıkları sorunların büyük bir kısmını kimlik karmaşası, kendini aşırı eleştirme, aşırı rekabetçilik, kaygı, düşük benlik algısı ve mükemmeliyetçiliktir. Bu açıdan üstün yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldıklarında duygusal ve psikolojik problemlerle karşı karşıya kaldığı görülmektedir (Tohum ve Tortop, 2018: 92).

### Üstün Yeteneklilerin Genel Beklentileri

- Özellikleri ve yeteneklerine uygun farklılaştırılmış bir eğitim programına ihtiyaç duyarlar.
- Zaman yönetimlerini kendileri düzenlemek isterler.
- Okuldaki dersleri daha hızlı ve çaba harcamadan öğrendikleri için uzun süreli bir çalışma planlayamazlar. Bu açıdan planlı bir çalışma programı oluşturulması konusunda rehberlik yardımına ihtiyaç duyarlar.
- Rutin tekrar eden faaliyetler yerine yenilikçi yeteneklerini geliştirebilecekleri faaliyetlere ihtiyaç duyarlar.
- Öğrenme hevesleri sebebiyle çevrelerinde çok fazla bilgi kaynağının olmasını isterler,
- Lider olmaktan hoşlanırlar ve yeteneklerini sadece kendileri yönetmek isterler.
- Yönlendirme ve direktif almaktan hoşlanmazlar.
- Kendileri ile benzer özellikler gösteren çocuklarla iletişim kurmaya özen gösterirler.
- Yeteneklerini geliştirebilecek bir eğitim programı ve çevre koşullarına ihtiyaç duyarlar.
- Sosyal ve fiziksel aktivitelerde bulunmaya ihtiyaç duyarlar.
- Gelişim düzeylerini her yönüyle tamamlamak isterler (Temur, 2004).

Bu bağlamda üstün yeteneklilerin beklenti ve ihtiyaçları onların yetenek gelişimi ve duygusal gelişimlerinde büyük önem taşımaktadır. Bu ihtiyaç ve beklentilerin karşılanma boyutunun toplumsal bir zorunluluk olduğu düşünülmektedir.

### Araştırmanın Önemi

Toplumların gelişiminde üstün yeteneklilerin eğitimi önemli bir yere sahipken ne yazık ki ülkemizde Enderun mektebinin kapatılmasının ardından günümüze kadar olan süreçte bu alanın yeterince desteklenmediği görülmektedir. Günümüzde bu alandaki

ihtiyaçlara etki edebilecek bir model ve programın geliştirilememesi bu alandaki uygulanan eğitim politikalarının yetersizliğinin bir sonucu olmuştur.

Üstün yetenekli öğrencilerin mevcut eğitim sistemine yönelik düşüncelerinin tespit edilmesi ve eğitim sistemine yönelik önerilerinin alınmasının amaçlandığı bu araştırma amacı doğrultusunda alanda yapılan ilk araştırma özelliği taşımaktadır. Alanda ilk ve tek olması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca öğrencilerin eğitimsel beklentilerinin ne olduğu, eğitimde ne arzuladıkları, talep ve beklentilerinin neler olduğunun açığa çıkarıldığı bu araştırma üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulacak eğitim programlarında başvurulabilecek önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bu da araştırmanın önemini arttırmaktadır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Nitel bir araştırma olan bu çalışma Prof. Dr. Necmettin Erbakan Bilim ve Kültür Merkezinde 2018-2019 eğitim ve öğretim döneminde üstün yetenekli tanısı olan 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencisi olan 43 öğrenci görüşü ile sınırlıdır.

## **YÖNTEM**

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimsel beklentilerinin neler olduğu ve mevcut eğitim sistemine yönelik görüşlerini tespit amaçlandığı çalışmada nitel araştırma metodu izlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın veri toplama araçları 2 sorudan oluşan ayrı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme tekniği bireylerin duygu ve düşüncelerinin, tutum ve hislerinin neler olduğunu tespit etmeye çalışan ayrıca insan davranışlarını yönlendiren faktörlerin neler olduğunu tespit etmeye çalışan veri toplama araçlarından biridir. Araştırmamızda kullanılan görüşme çeşitlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde, sorular araştırmacılar tarafından önceden hazırlanmaktadır. Görüşmenin sağlanacağı katılımcılara kısmi esneklik sağlayan sorular görüşme formunda yer almaktadır. Sağlanan bu esneklik sayesinde yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmeye katılan kişilerin de araştırma üzerinde etkisi ve kontrolü söz konusudur. Bu durumdan dolayı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği nitel araştırma teknikleri içerisinde görülmektedir (Ekiz,2017: 62-63). Yirminci yüzyılın son çeyreğinde birçok sosyal bilim alanında görüşme yöntemi veri toplama yöntemleri arasında etkili bir yöntem olarak yerini almaktadır. Görüşme yöntemi nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama yöntemleri arasındadır. Bunun nedeni ise bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarması bakımından oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimlerinden biri olan konuşmayı da temeline almasıdır (Yıldırım, Şimşek, 2018: 129-136).

Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Günümüz eğitim sistemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Sizce eğitim sistemi nasıl olmalıdır? şeklinde öğrencilerin görüşlerinin açıklayabileceği tarzda araştırmacılar tarafından amaca uygun olarak oluşturulmuştur.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma amaçlı örneklem metoduyla belirlenmiştir. Araştırmaya gönüllülük esası ile 43 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar daha önceden kendilerine yapılan IQ testleri sonucu üstün yetenekli olduğu tespit edilen ve Bilim Merkezine devam etmekte olan üstün yetenekli tanısı olan sınıf seviyesi farklı bireylerden oluşmaktadır. Bu bağlamda çalışmaya 3 ve 4. sınıftan 12, 5. sınıftan 3, 7. sınıftan 23, 8. sınıftan 5 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 16' sı kız öğrenci, 27' si erkek öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu Frekans Dağılım Tablosu

Sınıf	3. ve 4. Sınıf		5. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam
Cinsiyet	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
f	4	8	1	2	11	12	-	5	43
<b>Toplam</b>	12		3		23		5		

## Verilerin Analizi

Nitel bir çalışma olan bu çalışmada betimsel analiz metodundan faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler araştırmacılar tarafından kodlandırılmıştır. Kodlamalardaki temalar katılımcıların cevapları doğrultusunda şekillenmiştir. Her bir tema için frekans ve yüzdelik tablolar halinde verilmiştir. Araştırmanın görüşme formu iki sorudan oluştuğu için veriler iki soru için ayrı ayrı tablo oluşturularak toplam iki tabloda analiz edilmiştir. Tablolar yorumlanarak katılımcı görüşleri araştırmacılar tarafından tablolar doğrultusunda yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın çalışma grubu ilkökul ve ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, tabloda belirtilen çalışma grubunu oluşturan 43 üstün yetenekli tanısı konulan öğrenciden elde edilmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından belirlenen kategorilerde frekans ve yüzdelikleri ile tablolar içerisinde verilmektedir.

Tablolar görüşme formunda yer alan 2 soru için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Her sorunun temalarını katılımcı görüşleri oluşturmuştur.

Bu anlamda tablolar; *"Günümüz eğitim sistemi hakkındaki öğrenci görüşleriniz nelerdir? ve Sizce eğitim sistemi nasıl olmalıdır?"* görüşme sorularına yönelik elde edilen verilerin tablolarıdır. Bir katılımcı eğitimsel beklentilerine yönelik birden fazla görüş belirttiği için frekans bazlı yüzdelik dilim verilmiştir.

**Tablo 2.** Günümüz Eğitim Sistemi Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Frekans / f	%
Ülkenin Eğitim Politikası	14	%33
Pahalılık	14	%33
Konu Tekrarı	13	%30
Materyal eksikliği	13	%30
Akran Dışlaması	13	%30

Sınıf Mevcudu	12	%28
Öğrenciler Arasındaki Seviye Farkı	12	%28
Tekdüze Ders ve Ölçme Araçları	10	%23
Sınav Sistemi	10	%23
Seçmeli Ders/Atölye Eksikliği	10	%23
Eğitim Sistemi	9	%21
Derslerin İlgi Alanı ve Yeteneklere Hitap Etmemesi	9	%21
Ders Kitaplarının Yetersizliği	8	%19
Öğretmen Eksikliği	8	%19
Eğlenme Ortamı Olmaması	8	%19
Pratik Yetersizliği	7	%16
Laboratuvar	7	%16
Okulların Cazip Gelmemesi	7	%16
Kurs İhtiyacı	6	%14
Yeşil Alan Eksikliği	5	%12
Öğrenciye Görelilik	5	%12
Değerler Eğitimi Eksikliği	4	%9
Spor İhtiyacı	4	%9
Teneffüsler	4	%9
Pekiştirici Yetersizliği	3	%7
İlgisiz Öğretmen	3	%7
Sınıf Yönetimi	3	%7
Yabancı Dil Eksikliği	3	%7
Memnun Olanlar	2	%5

Tablo 2' de yer alan verilere göre, öğrencilerin mevcut eğitim sistemi hakkındaki görüşleri 30 kategoride verilmiştir.

Bu kategoriler göre mevcut eğitim sistemine yönelik en çok %33 ile eğitim politikasına yönelik eleştirel ve yine %33 ile eğitimin pahalı olması ifade edilmiştir. Eğitim politikasındaki görüşleri genel anlamda bir değişikliğin olmaması dile getirilmiştir.

Katılımcıların %30' u sınıf ortamında gerek öğretmenler tarafından gerekse bir önceki eğitim döneminde de yer alan konuların tekrarının çok yapıldığını ve bu durumun sıkılmaya sebep olmasının yanı sıra zaman kaybı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Ayrıca katılımcıların %30' u materyal eksikliği, %28' i sınıf mevcudunun kalabalık olmasını, eğitim sistemindeki olumsuzluklar olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinde sınıf mevcudunun kalabalık olmasının, mevcut eğitim ortamlarında her yıl yaşanan sorunlar arasında olduğu ve bu durumun aldıkları eğitime olumsuz yönde etkilerinin olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Yine %30'luk bir oran ile öğrenciler sınıf ve okul ortamlarında akran dışlamasına maruz kaldıklarını belirtmiştir. Bu durumun eğitim ile olan ilişkisini ise sınıfta arkadaşlarından önde olmalarının akran iletişimine olumsuz etkide bulunduğu belirtmişlerdir. Hatta bu sebeple bazen arkadaşsız kalmamak ve dışlanmamak için geri çekildiklerini ifade etmektedirler.

Katılımcıların %28' i ise öğrenciler arasında seviye farkının çok olmasının günümüz eğitim sistemindeki sorunlardan olduğunu, sınıfların bilişsel seviyeye göre değil yaş grubuna göre belirlenmesinden memnun olmadıklarına ifadelerinde yer vermişlerdir. Katılımcılara göre sınıf ortamlarında akranlarının üstün yetenekli öğrenciler olmasını arzu



ettikleri görülmektedir. Sınıf arkadaşlarıyla aynı yaşta olmalarına rağmen öğrenme düzeyleri ve hazırbulunuşluklarının farklı olmasının kendileri açısından körelmelerine ve akranlarının öğrenmelerini beklemedikleri şekilde sıkıntılarının oldukları ifadelerde yer almaktadır.

Tabloya göre katılımcıların mevcut eğitim sistemine yönelik görüşlerinde sırasıyla; Tekdüze Ders ve Ölçme Araçları (%23) ve Sınav Sistemi (%23) kategorilerinde eğitimde yeniliğin olmayışı ve bireyin başarısını ölçme durumlarının sahip oldukları nitelikleri ölçecek nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınav sistemin yalnızca bilişsel beceriyi ölçtüğü ve bu nedenle başarının sadece bilişsel olması yönünde eğitim sistemine olumsuz eleştirilerde bulunmuşlardır.

Katılımcılar eğitim ortamlarında atölyelerinin eksikliğinden ve seçmeli derslerin hep aynı alanlarda olduğunu ifade etmişlerdir. İfadelerinde seçmeli derslerde çeşitlilik olmayışından, çağın gelişim ve ilerleme şartlarıyla aynı yönde seçmeli derslerde bir yeniliğinin ve ilerleyişin olmayışının eğitimin hem üstünler hem de normal zekâ seviyesine sahip öğrenciler açısından çağın beklentilerini karşılamada yetersiz olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların %21'i Derslerin İlgi Alanı ve Yeteneklere Hitap Etmediğini belirterek, kendi yetenek ve becerilerini açığa çıkarabileceği ders, atölye veya aktivitelerin olmadığı bir eğitim sistemi olduğunu dile getirmektedirler.

Eğitim ortamlarında materyal eksikliğini dile getiren katılımcıların benzer şekilde ders kitaplarının da yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Katılımcıların ifade ettikleri yetersizliklerden kasıtları ders kitaplarının içerik veya nitelikten ziyade sadece tek materyal olması, ders kitaplarına yardımcı kaynak kitaplarının olmayışını kastettikleri görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcıların %19' u Öğretmen Eksikliğini dile getirmişlerdir. Bu doğrudan niceliksel bir eksiklik olmakla birlikte üstün yetenekli öğretmen olmayışı veya öğretmenlerinin üstün yetenekliler için ayrı bir eğitim uygulamayışını da dile getirdikleri ifadelerde görülmüştür.

Katılımcıların %19' u eğitim ortamlarında kendilerini eğlendiren ortamının olmayışını, %16'sı pratik yetersizliğini dile getirerek eğitim ortamlarının genellikle teoride kaldığını, %16'sı okullarda laboratuvar olmadığını belirterek özellikle deney gibi bilimsel çalışmalarda pratik imkanının neredeyse yok olduğunu dile ifade etmişlerdir.

Katılımcıların %16'sı okulların cazip gelmediğini belirterek eğlenme durumlarının olmayışını ve farklı değişikliklerin olamayışını neden olarak göstermişlerdir.

Katılımcıların %14'ü kurs ihtiyacı olduğunu, %12'si yeşil alan eksikliğini dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılar bireysel bir eğitim ortamına veya özel eğitim ortamlarını olmadığını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler öğrenciye görelilik (%12) teması ile verilmiştir. Katılımcılar ilgi alanları, yetenek ve becerilerine ve bilişsel seviyelerine göre bir eğitim sistemi olmadığına ifadelerinde yer vermişlerdir.

Değerler eğitimi eksikliği, spor ihtiyacı ve teneffüsler<sup>1</sup> kategorileri %19lu bir yüzde ile aynı frekansta tekrar etmiştir. Katılımcılar değerler eğitimini seçmeli ders olarak istediklerini, bu konuların önemli olduğu belirtmiş ve bazı değerleri örneklenilerek

<sup>1</sup> Teneffüs kategorisi 2019-2020 eğitim yılı için alınan teneffüs sürelerinin düzenlemelerinden öncesine yönelik bir kategoridir.

gerekliliğine işaret etmişlerdir. Okul ortamında spor ihtiyacı duyduklarını, sadece beden derslerinde spor aktivitelerinin varlığından bahsetmişlerdir. Teneffüs sürelerinin uzun olmasını ve teneffüslerin artırılması gerektiğine inanmaktadırlar. (Araştırma 2018-2019 öğretim yılında gerçekleştiğinden bu kategoride artırılması istenen teneffüs süreleri 2019-2020 eğitim yılında değişikliğe gidilen teneffüs ve ders sürelerini kapsamadığını belirtmekte fayda var.)

Katılımcı görüşlerinde en az tekrar eden kategoriler ise %7 ile aynı yüzdeliğe sahip pekiştirici yetersizliği, ilgisiz öğretmen, sınıf yönetimi, yabancı dil eksikliği kategorileridir.

Ayrıca %5 bir oranla sadece 2 öğrencinin eğitim siteminde herhangi bir eksik olmadığını ve eğitim sisteminde herhangi bir değişiklik olmaması gerektiğini ifade eden öğrenciler memnun olanlar kategorisini oluşturmuştur.

Genel olarak katılımcılar eğitim sisteminden, eğitim ortamından, uygulayıcılardan, materyallerden ve akranlarına yönelik sorunlarını dile getirdikleri görülmüştür. Mevcut eğitim sistemi hakkındaki görüşlerini dile getiren öğrenciler eğitimin kendilerine yönelik ayrı bir uygulamanın olmayışından kaynaklı olduğunu düşündüğü ve genel olarak da kimi eksikliklerin tam öğrenciler için söz konusu olduğunu düşündükleri söylenebilir.

**Tablo 3. Öğrencilerin Eğitim Sistemine Yönelik Önerileri**

Kategoriler	Frekans / f	%
Öğrenciye Görelilik	32	%74
Destekleyici Materyal	32	%74
Bilişsel Seviyeye Göre Sınıflar	25	%58
Küçük Gruplu Sınıflar	18	%42
Yetenek Sınıfları	16	%37
Üstün Yetenekli Öğretmen	16	%37
Becerilere Yönelik Eğitim	13	%30
Özel Eğitim Sınıfları	12	%28
Çoklu Ortam	12	%28
Değerler Eğitimi	11	%26
Uygulamalı Eğitim	11	%26
Bilişsel-Sosyal Etkinlik	10	%23
Kütüphane	9	%21
Sınavsız Eğitim	9	%21
Atölyelerin Oluşturulması	9	%21
Eğlenceli Ders Ortamları	9	%21
Bilimsel Araştırma Alanları	7	%16
Nitelikli Okulların Arttırılması	7	%16
Spor Aktiviteleri	6	%14
Teneffüslerin Arttırılması	6	%14
Dil Eğitimi	6	%14
Üstün Yeteneklilere Yönelik Program	5	%12
Demokratik Eğitim Ortamları	5	%12
Sanatsal Faaliyetler	5	%12
Memnun Öğrenciler	3	%7
Hazırbulunuşluğa Göre Öğretim	3	%7
Ebeveynlerin Eğitim Ortamına Dahil Edilmesi	3	%7

Yeşil Alan	3	%7
Ücretsiz Eğitim	2	%5
Kıyafet Serbestliği	2	%5

Tablo 3' te yer alan verilere göre öğrencilerin eğitim sisteminin nasıl olmasına yönelik görüşleri veya önerileri 30 kategoride verilmiştir.

Katılımcılar %74'lük oranla en fazla destekleyici materyal ve öğrenci' ye göre bireyselleştirilmiş eğitim programı talep etmektedirler. Bunun nedeninin mevcut sistemin programının normal öğrencilere göre olması ve materyal konusunda üstün yeteneklilerin desteklenmediği düşünülmektedir.

Katılımcıların %58'i sınıfların bilişsel seviye farkına göre belirlenmesi gerektiğini sınıflar oluşturulurken yaş farkının baz alınmaması gerektiğini, bilişsel seviye durumunun esas olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %42'si sınıfların yeteneklere göre küçük gruplar halinde homojen sınıflar oluşturulması gerektiğini böylelikle özdeş küçük gruplu yetenek sınıflarının oluşacağı ve çalışmalarının ve gelişimlerinin rahat ve hızlı ilerleyeceği görüşlerinin paylaşmışlardır.

Katılımcıların %37'si ders öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda farkındalık kazanmaları ve beklentilere cevap verecek nitelikte olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların yine %37'lik kısmı özdeş yeteneklere göre sınıflar oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %30'u programın revize edilerek beceri tabanlı uygulamalı eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %28'i sınıfların çoklu ortam sistemleriyle donatılarak teknolojik donanımı sağlam özel sınıf ortamlarının oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Katılımcıların %26'lık bölümü üstün yeteneklilerin eğitim programlarında değerler eğitimi ve uygulamalı eğitim bölümlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum ışığında gelişimlerinin çok boyutlu sağlanabilmesi adına programa değerler eğitimi literatürü ve uygulamalı eğitim atölye etkinliklerinin de dahil edilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Katılımcıların %23'ü programda bilişsel ve sosyal etkinliklerin yok denecek seviyede olduğunu, gelişimlerinin çok boyutluluk esasına uygun alması açısından bu tür etkinliklerin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %21'lik kısmı Kütüphanelerin nicelik ve nitelik olarak iyileştirilmesi gerektiğini, eğitim sisteminin gereksiz ve ölçme hataları bulunan sınav sisteminden kurtulması gerektiğini, beceri temelli atölyelerin oluşturulması gerektiğini ve derslerde eğlenceli bir ortam yaratılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %16'sı bilimsel araştırma alanlarına yönlendirilmesi gerektiğini ve nitelikli okulların ülke genelinde yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %14'ü okul spor aktivitelerinin yetersiz olduğunu belirli süre zarfında her gün yapılması gerektiğini, teneffüs sürelerinin kişisel ihtiyaçlar ve dinlenmek için yetersiz olduğunu, dil eğitimi için mevcut müfredat ve eğitim yöntemlerinin yetersiz olduğunu bu konuda alan öğretmenlerinin hizmet içi eğitimle donanımlarının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %12'lik bölümü üstün yeteneklilere özel program geliştirilmesi gerektiğini, okulda demokratik eğitim ortamları oluşturulması gerektiğini ve sanatsal faaliyetlere de yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %7'lik kısmı okul bahçelerinin yeşil alanlarının artırılması gerektiğini, ebeveynlerin eğitim ortamına dahil edilmesi gerektiğini, öğretmenlerin ders planlarını oluştururken öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Yine katılımcılardan %7'lik bir kısım mevcut programdan memnun olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların %5'i temel eğitimden yüksek öğretime kadar tüm kademelerde ücretsiz eğitim olması gerektiğini ve eğitim ortamında öğrencilerin daha rahat hissetmeleri için kıyafet serbestliği olması gerektiğini belirtmişlerdir.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Üstün yeteneklilerin eğitim problemi Enderun mekteplerinin kapatılmasından günümüze değin devam etmektedir. Bu problemin çözüm sürecinde üstün yeteneklilerin beklenti ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması büyük önem taşımaktadır. Buna istinaden bu araştırmada üstün yeteneklilerin eğitimsel beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma alanda araştırma yapacak araştırmacılara kaynak sağlaması ve alana katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günümüz eğitim sistemi hakkındaki görüşleri ortak ifadeler şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu ifadelerin büyükten küçüğe doğru frekans dizilimi şu şekildedir. Ülkenin eğitim politikası ve pahalılık %33, konu tekrarı ve materyal eksikliği %30, sınıf mevcudu ve öğrenciler arasındaki seviye farkı % 28, tekdüze ders ve ölçme araçları, sınav sistemi, seçmeli ders ve atölye eksikliği %23, eğitim sistemi, derslerin ilgi alanı ve yeteneklere hitap etmemesi %21, ders kitaplarının yetersizliği, öğretmen eksikliği, eğlenme ortamı olmaması %19, pratik yetersizliği, materyal eksikliği, laboratuvar, okulların cazip gelmemesi %16, akran dışlaması, kurs ihtiyacı %14, yeşil alan eksikliği, öğrenciye görelilik %12, değerler eğitimi eksikliği, spor ihtiyacı, teneffüsler %9, pekiştirme yetersizliği, ilgisiz öğretmen, sınıf yönetimi, yabancı dil eksikliği %7, memnun olanlar ise %5 oranındadır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ülkede eğitimin pahalı olmasından, ders programının gereksiz tekrar etmesinden ve sınıf mevcudunun fazlalığından vb. konulardan yakındığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim sisteminin nasıl olması gerektiği sorusuna verdiği ifadeler ortak noktalar çerçevesinde kategorileştirilmiştir. Bu ifadelerin büyükten küçüğe doğru frekans dizilimi şu şekildedir. Öğrenciye görelilik ve destekleyici materyal %74, bilişsel seviyeye göre sınıflar %58, küçük gruplu sınıflar %42, yetenek sınıfları, üstün yetenekli öğretmen %37, becerilere yönelik eğitim %30, özel eğitim sınıfları ve çoklu ortam %28, değerler eğitimi, uygulamalı eğitim %26, bilişsel-sosyal etkinlik %23, kütüphane, sınavsız eğitim, atölyelerin oluşturulması, eğlenceli ders ortamları %21, bilimsel araştırma alanları, nitelikli okulların artırılması %16, spor aktiviteleri, teneffüslerin artırılması, dil eğitimi %14, üstün yeteneklilere yönelik program, demokratik eğitim ortamları, sanatsal faaliyetler %12, memnun öğrenciler, hazırbulunuşluğa göre öğretim, ebeveynlerin eğitim

ortamına dahil edilmesi, yeşil alan, %7, ücretsiz eğitim ve kıyafet serbestliği %5 cezasız eğitim ise %2 oranındadır.

Katılımcılar, eğitim sisteminde iyileştirmelere gidilmesini, sınıf ortamında öğretmenlerinin üstün yetenekli bireyleri de göz önüne alarak eğitim planları oluşturmaları, kendileri ve diğer akranların ayrı sınıflarda olacak şekilde düzenlenmelerin olması gerektiği, BİLSEM, Destek Eğitim Odaları ve Bilim Merkezleri gibi kurumların sayı olarak artırılmasına gidilmesi ve söz konusu kurumlara ulaşımında kolaylık sağlayacak yakın mesafe konumlarda olmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmanın sonucunda üstün yetenekli öğrenciler beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik destekleyici materyal, programın gelişimlerine uygun olması, bilişsel seviyelerine göre ve yeteneklerine uygun ayrılmış küçük gruplu sınıflar ve vb. talepler belirtmişlerdir. Bu konuda üstün yeteneklilerin Türk eğitim sisteminin temel problemlerinden yakındığı ve gelişimlerini destekleyecek temel beklentiler talep ettiği görülmektedir.

Bu bağlamda üstün yetenekli çocukların beklentilerinin karşılanması ve etkin bir eğitim politikası oluşturulması üstün yeteneklilerin bireysel gelişimlerinin yanında toplumsal bir gelişim oluşturacağı ve ülkenin kalkınmasında büyük önem taşıyacağı düşünülmektedir. Dağlıoğlu (2010), üstün yeteneklilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onların beklentilerine göre bir eğitim politikası oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Ciğerci (2006), çalışmasında üstün yetenekli ergenlerde akranlarına oranla başkalarının kendilerine ilişkin olumlu fikirlere sahip olduğu, üstün yetenekli ergenlerin normal bireylere kıyasla somatizasyon, obsesif-kompulsif, depresyon ve paronaya belirtileri taşıma olasılığının daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Loeb ve Jay (1987), yapmış oldukları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarının normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha pozitif bir durum gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmanın araştırmada ulaşılan sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ablard (1997) ise üstün yeteneklilerde benlik kavramının cinsiyet unsurundan nasıl etkilendiğini ortaya koymuştur. Araştırmaya göre üstün yetenekli kızların erkeklere göre sosyal açıdan daha düşük düzeyde benlik kavramına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Luscombe ve Riley (2001), yaptıkları çalışma sonucunda üstün yetenekli erkeklerin benlik kavramı düzeylerinin, üstün yetenekli kızlardan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Aile başta olmak üzere, bireyin içinde bulunduğu çevrenin etkilerinin, bireye yönelik dönütlerin, okul ve öğretmenin katkılarının bireyin benlik kavramı üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Akbaba, 1988; Frisby ve Tucker, 1993; Hökelekli, 2009). Neihart (1999) da üstün yetenekli çocukların benlik kavramlarıyla ilgili genellemelerde bulunmanın zor olduğunu çünkü sayısız faktörün benlik kavramı üzerinde etkisi olabileceğini vurgulamıştır. Araştırmacılar üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramı üzerinde birçok etken olduğunu belirtmiştir, bu durum mevcut çalışmanın bulgularıyla yakın ilişki içerisinde.

Kim (2011), okullarda yaratıcılığın gelişmediğinden bahsetmektedir. Yaratıcılıkları yüksek olan üstün yetenekli çocukların okuldaki eğitim sistemi içerisinde bunu geliştirememelerinin üstün yeteneklilerin iyi oluşları üzerinde olumsuz etkiler meydana getireceği belirtilmektedir. Ayrıca Neihart (1999), üstün yetenekli öğrencilerdeki kaygının lisede önemli derecede arttığını belirtmektedir. Sınav odaklı eğitim sistemlerinde yaş

ilerledikçe artan sınav ve gelecek kaygısının, üstün yeteneklilerin potansiyellerini kullanmalarını engellediği ve iyi oluşlarında düşüşe neden olabileceği düşünülmektedir. Gardner (1991) da çocukların üstün yetenekli olarak etiketlenmesinin, ebeveynler üzerinde çocuklarının performansına ilişkin beklentilerin artmasına, bunun da çocuklardaki mükemmeliyetçi davranışların artmasına neden olabileceğini ileri sürmektedir. Bu durum üstün yeteneklilerin yaşları ilerledikçe iyi oluşlarının düşmesi üzerinde etkili olabilir. Neihart (1999), üstün yeteneklilerin benlik kavramlarının gelişim düzeyiyle birlikte değiştiğini ve yaş grubuna dayalı genellemeler yapmanın zor olduğunu belirtmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerde bile dışsal beklentiler ve başarı algısıyla benlik kavramının düştüğü göz önünde bulundurulduğunda, kendilerinden üst düzey başarı ve sonuçlar beklenen üstün yeteneklilerin de benlik kavramlarının yaşla birlikte azalmasının çalışma sonucunda ortaya çıkmış olması beklenen bir durumdur. Plucker ve Stocking (2001), üstün yeteneklilerin sahip oldukları potansiyelden dolayı daha yoğun ve zorlu kurs ya da programlara devam ettiklerini, bu ortamlarda üstün yetenekli akranlarının da bulunması durumunun benlik kavramlarında düşüşe yol açtığını belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarındaki etkenleri inceleyen çalışmalar araştırmannın temellerini oluşturmuştur.

Levent (2011) “*Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi*” adlı çalışmasında üstün yeteneklilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planı, üst sınıftan seçmeli ders olanağı, esnek ders ve teneffüs saatleri oluşturma, üstün yeteneklilerin beklenti ve gelişimine katkı sağlayacak farklılaştırılmış program oluşturma, üniversite eğitim fakültelerinin müfredatlarına bu alanda farkındalık oluşturacak ders ilave edilmesi, ve materyal temini ve maddi olanakların oluşturulması için TUBİTAK ve MEB ‘ in ortak çalışma yürütmesi gerektiği sonuçlarına varmıştır.

## Öneriler

• Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin kendi özelliklerine uygun eğitsel olanaklara sahip olmadığı ve bu durumun üstün yeteneklilerin gelişimlerini olumsuz etkilediği mevcut program ve müfredatın üstün yeteneklilerin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun düzenlenebilir.

• Üstün yeteneklilerin beklenti ve ihtiyaçlarının daha sağlıklı belirlenebilmesi için MEB, YÖK ve TUBİTAK gibi alanda çalışma yapan kurumların yapacağı ortak çalışma ile bir tanılama ve ihtiyaç belirleme merkezine yönelik girişimler önerilmektedir.

• BİLSEM ‘e öğrenci seçme işlemi dışında eğitim sürecinde de öğretmenler öğrencilerin ilgi alanları ve yetenek sınıflarına yönelik tanılama programlarını devam ettirebilirler.

• Üniversiteler bünyesinde kurulan yaz dönemi üstün yetenekliler eğitim programının ülke genelinde yaygınlaştırılması için YÖK tarafından çalışmalar yapılabilir. Bu programla birlikte üstün yeteneklilerin bilimsel düşünme, beceri ve program ihtiyaçlarının karşılanabilir.

• Üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alacak personellerin yetkinliklerinin ve alan yeterliliklerinin artırılması amacıyla gerekli yüksek lisans programlarının ülke genelinde yaygınlaştırılabilir.

• Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin talepleri doğrultusunda okul dışı isteklerinin de karşılanabilmesi için aileler eğitim sürecine dahil edilebilir.

•Üstün yetenekli programlarının geliştiricisi olan üniversiteler ve uygulayıcısı konumunda olan BİLSEM öğretmenlerinin bir araya gelebileceği programın aksaklık ve geliştirilmesi konusunda istişare yapabilecekleri bilimsel organizasyonlar düzenlenip yaygınlaştırılabilir.

•Araştırmada elde edilen verilere göre üstün yetenekli bireylerin eğitim alabileceği ortamların artırılması, devam edecekleri sınıf düzeyinin bireylerin içinde olduğu yaş grubuna göre belirlemek yerine bilişsel seviyeleri göz önüne alınarak tanınması beklentilerini karşılayabilir.

•Öğretmenlerin eğitimlerinde üstün yetenekli çocuklara da uygun bir eğitim ortamı ve süreci oluşturabilecek yönde donatılmaları, günümüz ve gelecek için önemli bireyler olan üstün yetenekliler için katkı sağlaması muhtemeldir.

### KAYNAKÇA

- Ablard, K. (1997). Self-Perceptions and needs as A Function of Type of Academic ability and gender. *RoeperReview*, 20(2), 110-115.
- Balım, A. Erdem, M. (2006). Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Fen Öğretiminde Asit Baz Konusu Etkinlik Örnekleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 170: 67-82.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). *Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri*. N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim Kitabı İçinde* (s.284-306). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baykoç Dönmez, N. (2014). *Üstün; Akıl, Zekâ, Deha, Yetenek, Dâhiler-Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ciğerci, C. Z. (2006). Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler: Fen lisesi ve düz lise karşılaştırması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Clemons, T. L. (2008). Under Achieving Gifted Students: A Social Cognitive Model. *RoeperReview*, 30(1), 69-78.
- Çocuk vakfı (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu. 1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. <http://www.cocukvakfi.org.tr/icerik.aspx?id=78>
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. *Millî Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 40 (186), 72-83.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 83.

- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler*. A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı içinde (s. 195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2004). *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (Hazırlayanlar: MR Şirin-A. Kulaksızoğlu-AE Bilgili), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Ervynck, G. (2002). *Mathematical Creativity*. In D. Tall (Ed.). *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 42-54). New York: KluwerAcademicPublishers.
- Feldhusen, J.F. (1997) Educating Teachers for Work with Talented Youth. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) *Handbook of Gifted Education*, 547-555
- Frisby, C. L. ve Tucker, C. M. (1993). Black Children's Perception of Self: Implications for Educators. *TheEducational forum*, 57(2), 146-156.
- Gardner, D. (1991). Eating Disorders in The Gifted Adolescent. M. Bireley ve J. Genshaft (Ed.). *Understandingthegiftedadolescent: Educational, development, andmulticulturalissues* içinde (s. 50-64). New York: Teachers College Press.
- Hökelekli, H. (2009). *Psikolojiye Giriş* (2. Baskı). Bursa: Düşünce Kitap Kitabevi Yayınları.
- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *CreativityResearchJournal*, 23(4), 285-295.
- KÖMÜR, E., Yılı, B. & Linki, E. (2010). Osmanlı Devleti Enderun Mektebi'nde Eğitim Sistemi ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. (1979). College teaching. Research on teaching: Concepts, findings, and implications, 70-93.
- Levent, F. (2011). *Üstün Yeteneklilerin Eğitime Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Loeb, R. C. ve Jay, G. (1987). Self-concept in Gifted Children: Differential Impact in Boys and Girls. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 9-14.
- Maker, C. & Nielson, A. (1996). Curriculum development and Teaching Strategies for Gifted Learners. Austin, TX: PRO-ED



- Mc Clellan, E. (1985). Defining Giftedness. ERIC, ED262519, <http://www.ericdigests.org/pre-923/defining.htm>
- NAGC. (2006). What is Gifted? <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574>
- Neihart, M. (1999). The impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What Does Theem Pirical Literature Say? *RoeperReview*, 22(1), 10-17.
- Ömeroğlu, E. (2004). *Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim İhtiyaçlarının Karşılmasında Yaratıcı Dramanın Yeri*. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Passow, A. H. (1988). Educating Gifted Persons Who are Caring and Concerned. *Roeper Review*, 11, 13-15.
- Plucker, J. A. & Barab, S. A. (2005). The Importance of Contexts in Theories of Giftedness: Learning to Embrace the Messy Joys of Subjectivity. In Robert J. Sternberg, & Janet E. Davidson (Ed.). *Conceptions of Giftednes* (pp. 201-217). United States of America: Cambridge University Press.
- Plucker, J. A. ve Stocking, V. B. (2001). Looking Outside and Inside: Self-Concept Development of Gifted Adolescents. *Exceptional Children*, 67(4), 535-548.
- Sartori, G. (1996). *Demokrasi Teorisine Geri Dönüş*. (Çev. Tunçer Karamustafaoğlu ve Mehmet Turhan), Ankara; Yetkin Yayınları.
- Seeley, K. (2004). Gifted and Talented Students at Risk, *Focus on Exceptional Children*, 37(4), 1-8.
- Temur, H. (2004). Çoklu Zekâ Kuramını Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tohum, M. ve Tortop, H. S. (2018). Üstün/Özel Yetenekli Çocuklarda Mutluluk. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4 (5), 90-99.
- Tomlinson, C. A. & A llan, S. D. (2000). Leadership for differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

## Yönetici ve Öğretmenlerin Dağıtımçı Liderlik Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Araştırma

Mithat Korumaz<sup>1</sup>  
Gkioultzan SADOULA<sup>2</sup>

---

### Özet

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin dağıtımçı liderlik olgusuna yükledikleri anlamların ve deneyimlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin dağıtımçı liderlik olgusunun uygulanabilirliği, avantajları, sınırlılıkları ve önkoşullarına ilişkin görüşlerini içeren yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, 12'si okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici, 11'i ise okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler ile yapılan içerik analizi sonucunda "Liderlik Algısı", "Fayda Algısı", "Sınırlılıklar" ve "Ön Koşullar" olmak üzere toplam dört temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan temaların, okul öncesi eğitim kurumlarında dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma süreçlerinin benimsenmesi ve sorunsuz bir şekilde uygulanabilmesi için farkındalık yaratmaya yönelik çalışmalardan, yönetici ve öğretmenlerin bilgilerinin artırılması ve davranışlarının yönlendirilebilmesi amacı ile verilebilecek eğitim içeriklerinin planlanmasına kadar geniş bir ölçekte kullanılabileceği değerlendirilmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Dağıtımçı liderlik  
Okul öncesi eğitim  
Okul yöneticisi  
Öğretmen

---

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.08.2020  
Kabul Tarihi: 02.10.2020  
Elektronik Yayın Tarihi: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

---

<sup>1</sup> mithatkorumaz@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1800-7633

<sup>2</sup> sadulagulcan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3197-0777

# Administrators' and Teachers' Experiences about Distributed Leadership: A Phenomenological Research

Mithat Korumaz<sup>1</sup>  
Gkioultzan SADOULA<sup>2</sup>

## Abstract

The aim of the study is to examine the principals' and teachers' experiences about distributed leadership. In this study, fenomenology as one of the qualitative research approaches is used. The researcher conducted semi-structured interviews that included the opinions of administrators and teachers working in preschool education institutions regarding the applicability, advantages, limitations and prerequisites of distributed leadership and common decision-making in preschool education institutions. Face to face interview technique was applied to 12 administrators and 11 teachers. As a result of the content analysis, a total of four themes were reached: "Perception of Leadership", "Perception of Benefit", "Limitations" and "Prerequisites". It is evaluated that the themes reached can be used in a wide scale from the studies aiming to raise awareness of the administrators and teachers as well as the planning of the educational contents in order to adopt distributive leadership and common decision-making processes in preschool education institutions and to implement them in a smooth manner.

## Keywords

Distributed leadership  
Pre-school education  
Principal  
Teacher

## About Article

Sending Date: 28.08.2020  
Acceptance Date: 02.10.2020  
Electronic Issue Date: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Tarihsel süreç içinde incelendiğinde, farklı zamanlarda, farklı bölgelerde ve farklı koşullarda farklı liderlik biçimlerinin ortaya çıktığı görülmekle birlikte (Hodgetts, & Luthans, 2003), liderlik kavramının kapsam ve algılanma biçiminin de değiştiği görülmektedir. Bu değişim, toplumların sürekli bir değişim ve gelişim içinde olmasında kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda, mevcut liderlik biçimleri değişen çevre karşısında geçerliliğini yitirdiğinden yeni lider ve liderlik tipleri ortaya çıkmıştır (Eren, 1993). Liderlik kavramı, "tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilme; en az çatışma, en güçlü iş birliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneği" şeklinde tanımlanmaktadır (Erçetin, 2000, s. 4). Tanımdan da anlaşılacağı üzere iyi bir lider grup üyelerinin ihtiyaç ve isteklerinin farkında olmalı, enerjisini bu istekleri ve gereksinimleri karşılamaya harcamalarıdır (Erçetin, 2000). Değişen örgütsel çevresel koşullar ile birlikte literatüre yeni liderlik kuramlarının da kazandırıldığı görülmektedir. Örneğin, özellikler kuramı kapsamında liderlik doğuştan

<sup>1</sup> mithatkorumaz@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1800-7633

<sup>2</sup> sadulagulcan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3197-0777

gelen özellikler ile kavramsallaştırılmaktadır. Farklı bir ifade ile liderlerin bireysel özellikleri ön plana çıkarılmaktadır. “Lider olunmaz, lider doğulur” şeklinde ifade edilen anlayış bu kuramın bir ürünüdür (Bryman, 1992; Stogdill, 1948; Şişman, 2011). İlgili alan yazın incelendiğinde, “özellik yaklaşımı” ile ilgili ilk çalışmaların 18. yüzyılda Thomas Carlyle (1795-1881) ile yapıldığı görülmektedir. Daha sonraları bu çalışmalar Stogdill, Mann, Kenny gibi araştırmacılar tarafından daha da geliştirilmiştir. “Büyük Adam Teorisi” çağı olarak ifade edilen bu süreçte; etkili liderleri diğer insanlardan ayıran özellikler olarak zekâ, boy, kendine güven gibi bireysel değişkenler olarak sıralanmıştır. Zaman içerisinde özellikler kuramı liderliğin farklı boyutlarının açıklanmasında yeterli görülmediğinden farklı bakış açılarına uygun olarak yeni birtakım liderlik teorileri geliştirilmiştir. Bunlardan en önemlisi, bilinen ve başarılı liderler için davranış örüntülerinin belirlendiği, liderlik yeteneğinin geliştirilebilir olduğunun ifade edildiği, liderin etkililiğinin yine liderin etkin problem çözebilme yeteneğinden kaynaklandığı vurgusunun yapıldığı davranışçı kuramdır. Davranışsal liderlik yaklaşımı, liderin etkinlik ve başarısının kişisel özelliklerinden çok karar verme tarzı, plan ve kontrol yöntemleri, amaç belirleme şekli, çözüm bulma yöntemleri vb. davranışlara bağlı olduğu varsayımına dayanmaktadır (Koçel, 2010). Bir diğer liderlik yaklaşımı da durumsallık yaklaşımıdır. Bu yaklaşım liderlik kavramını zamanın koşullarını dikkate alarak açıklamaya çalışmakta olup, liderin etkinliğinin bu koşullar çerçevesinde şekillendiğini savunmaktadır. Farklı bir ifade ile liderlik süreci, lider ve izleyiciler ile koşullar arasındaki ilişkileri ihtiva eden karmaşık bir süreçtir. Bu yaklaşım Fiedler (1971) tarafından literatüre kazandırılmış olup, liderlerin etkinliği lider ve liderin içinde bulunduğu koşullar arasındaki etkileşime bağlı olduğunu savunur.

Değişen örgüt ve yönetim teorileri bağlamında bakıldığında dağıtımçı liderlik kavramı ilgili alan yazına eklenmiştir. Dağıtımçı liderlik, liderliğin grup üyeleri arasında dağıtılan bir olgu olarak grubun tüm üyeleri için gelişime önem verdiğini ve liderlik görevinin sadece bir kişi ile sınırlı olamayacağını, grup içerisinde dağıtılması gerektiğini ifade etmektedir. Tanımından da anlaşılacağı üzere, dağıtımçı liderlik olgusu güçlü, tek lider anlayışına alternatif olarak insanların bireysel ve müşterek kapasitelerini artıran dağıtımçı bir süreç olarak görülmektedir (Spillane, 2006). Bu özellikleri ile dağıtımçı liderlik kavramı literatürde paylaşılmış liderlik, takım liderliği ve demokratik liderlik şeklinde de kullanım alanı bulmuştur. Bu liderlik tipi her kurumda olduğu gibi okul öncesi eğitim veren eğitim kurumlarında da uygulama alanı bulmaktadır. Bu kapsamda uygulamasına bakıldığında dağıtımçı liderlik herhangi bir formal liderlik rolü olmaksızın okul yönetimine sorumluluk alabilme imkânı tanıdığı görülmektedir. Dağıtımçı perspektiften uygulama, sadece bireysel liderlerin eylemlerinden ibaret değildir, bundan çok temel olarak etkileşimleriyle ilişkilidir (Spillane, 2006). İlgili alan yazın incelendiğinde, dağıtımçı liderlik kavramının eğitim kurumlarında uygulanabilirliğine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Elmore (2000) okul sistemlerinde öğrenme ve öğretimi geliştirme odaklı dağıtımçı liderlik için bazı ilkeler önermektedir. Liderliğin amacının uygulama ve performansı artırmak ve bireyler ve grupların birlikte ve sürekli olarak öğrenmesi gerekliliği bu ilkeler arasındadır. Ayrıca liderlerin diğerleri tarafından sergilenmesini istediği veya beklediği davranışlar için rol model olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda, dağıtımçı liderlik, farklı uzmanlıklara saygı gösterme, onları kabul etme ve onların etkileşiminden doğan her ürünü örgütün ortak sermayesi haline getirme ve örgütte oluşturulan öğretimsel gelişme için tutkal görevi görmektedir. Dağıtımçı liderliğin tanımında bir uzlaşmaya varılamamış olsa da genel olarak “meslektaşlararası etkileşim” veya “iş birliği” gibi kavramlara yakın anlamlar

yüklendiği görülmektedir. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik kavramı, “dağıtımçı karar verme” gibi kavramların da esasını oluşturmaktadır. Her birey için geçerli olduğu gibi okul öncesi kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerde günlük yaşam içerisinde işleri ile ilgili birçok karar verme durumu ile karşı karşıyadır. Bu karar verme durumları, içerisinde öğretmenler, öğrenciler, veliler vb. birçok farklı aktörün dikkate alınması nedeni ile bazen çok karmaşık olabilir. Alınacak karar önemli bir konu için gerekli ise, sonuçların önceden tasarlanması, hedefe ulaştırma gücü en fazla olana yönelme daha çok önem kazanmaktadır (Kuzgun, 1992). Eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde, dağıtımçı liderliğin kollektif, koordineli ve dönüşümlü ağlar içerisinde işleyebilen yapısı nedeni ile okul için önemli bir model olduğu değerlendirilmektedir (Baloğlu, 2011).

### **Eğitim Örgütlerinde Dağıtımçı Liderlik**

Dağıtımçı liderlik kavramına ilişkin ilk çalışmanın 1954 yılında Gibb tarafından yapıldığı bilinmektedir. Yazar “Liderlik” isimli kitabın birinci baskısında “Sosyal Psikolojinin El kitabı” adını verdiği bölüm ile liderlik alanında çalışan akademisyenlerin dikkatini çekmiştir (Gronn, 2002). Yazar, bu çalışmada liderliğin grup üyeleri arasında dağıtılan bir olgu olarak grubun tüm üyeleri için gelişime önem verdiğini ve liderlik görevinin sadece bir kişi ile sınırlı olamayacağını, grup içerisinde dağıtılması gerektiğini ifade etmektedir. Son dönemde yapılan önemli çalışmalardan birinde Heck ve Hallinger (2009) tarafından dağıtımçı liderlik kavramı “liderlik, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin içerisinde yer aldıkları katılımcı ya da iş birliğine dayalı bir karar alma süreci” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamdan yola çıkılarak, okulların da katılımcı bir anlayış çerçevesinde yönetilmesi gerektiği savunulmaya başlanmıştır (Smylie, Lazarus, & Conyers, 1996). Dağıtımçı liderlik, gücün grup üyeleri arasında dağıtılması ve yetkilerin buna uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini savunur (Harris, & Muijs, 2005). Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik, okul içerisinde lider pozisyonunda olabilecek bireylerin tamamı tarafından daha geniş ölçekli bir liderlik davranışına ulaşmak için ortaya konulan çabaların toplamından daha fazla etkiye sahiptir (Spillane, 2006). Diğer taraftan, Chen’e (2007) göre dağıtımçı liderlik, farklı liderlik uygulamalarının bir gelişim süreci şeklinde ifade edilmektedir. Literatür incelendiğinde, farklı araştırmacılar tarafından liderliğin algılanış biçimleri arasındaki farklılık, liderliğe yaklaşımlarının ve doğal olarak tanımlarının da farklı olması sonucunu doğurmaktadır. En geniş bakış açısından liderlik, geçmişin, şimdinin ve geleceğin anlamlandırılması olarak algılanmaktadır (Pye, 2005).

Bu bağlamda algılama kavramı, uygulamaya dönük bir davranış olarak, problem çözme ve yaratıcı çözümler üretebilme hususları üzerine odaklanmaktadır. Liderliğin grup üyeleri arasında dağıtılması bu rolün tek bir kişi tarafından üstlenilmesinden daha iyi sonuçlar verecektir (Kempster, Cope, & Parry, 2010). House ve Aditja (1997) ise dağıtımçı liderliğin tek bir kişinin davranışları ile tanımlanamayacağını, liderliğin birarada çalışan insanların paylaştığı ortak değerlere dayalı müşterek bir davranışa yol açan işbirlikçi ilişkileri içeren bir olgu olduğu görüşünü savunmaktadır. Spillane’e (2003) göre liderlik, örgüt üyelerinin tamamının bilgi, motive etme, istek uyandırma çerçevesinde gerçekleştirdiği uygulamaları etkilemek amacı ile örgüt üyelerince tasarlanan ve üyelerin duygu, bilgi ve güdülemelerini ve faaliyetlerini etkilemek şeklinde anlaşılan, örgütün anahtar rolüne bağlı çabalara vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik olgusu güçlü, tek lider anlayışına alternatif olarak insanların bireysel ve müşterek kapasitelerini

artıran dağıtımçı bir süreç olarak görülmektedir. Bu özellikleri ile dağıtımçı liderlik kavramı literatürde Paylaşılmış Liderlik, Takım Liderliği ve Demokratik Liderlik şeklinde de kullanım alanı bulmuştur. Ancak dağıtımçı liderlik kavramını kullanan araştırmacılar bu isimlendirmelerin dağıtımçı liderlik olgusunu açıklamaktan uzak olduğunu düşünürler. Örneğin, Spillane'ye (2005) göre dağıtımçı liderlik terim olarak paylaşılmış liderliğe bir ölçüde izin verse de tam olarak örtüşmez. Çünkü dağıtımçı liderlik paylaşmaktan daha geniş bir anlama sahip olup, en az iki kişi arasındaki etkileşimden doğması nedeni ile takım liderliğinden farklılaşmaktadır. Benzer şekilde, liderliğin demokratik veya otokratik olması duruma göre değişmekte, bazı durumlarda demokratik olmasına gerek duyulmamaktadır. Bu yönü ile dağıtımçı liderliğin demokratik liderlik ile eş anlamlı olmadığını söylemek mümkündür. Davis (2009) tarafından dağıtımçı liderlik konusunda yapılan çalışma kapsamında, dağıtımçı liderliğin iş birliği, demokrasi, paylaşım gibi sözcüklerin anlamlarını içerdiği ancak bu sözcüklerin taşıdığı anlamların ötesinde bir liderlik uygulaması olduğunu savunmaktadır. Spillane vd. (2004) ise dağıtımçı liderliği, öncelikle işlerin lider ve izleyenler arasında dağıtıldığı, sonrasında ise tüm grup üyeleri tarafından yapılan işlerin bütünleştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Yazara göre liderlik fonksiyonu, görevlerin örgüt üyeleri arasında paylaşılmasını ve birden fazla liderin etkileşimine dayalı olarak yapılmasını içeren bir süreçtir.

Okul yönetimleri özelinde değerlendirildiğinde dağıtımçı liderliğin, okul liderleri, izleyenler ve bunların etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Dağıtımçı liderlik Spillane vd. (2001) tarafından metaforik olarak izleyen tarafından yapılan bir dansa benzetilmektedir. Bu dans içerisinde lider ve izleyenler bir etkileşim halindedir. Ancak bu etkileşim gerekli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Bir müziğin varlığı ve bu müziğin ritmine uyum gerektirmektedir. Sonuç olarak, bu yaklaşımı savunan Spillane ve diğer araştırmacıların dağıtımçı liderliği lider ve izleyiciler arasındaki bir harmoni olarak ele aldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda Spillane vd.'nin (2001) dağıtımçı liderlik olgusunu kavrayış biçimleri durumsal liderlik kuramına benzemektedir. Durumsal liderlik kuramı ise liderin örgüt üzerindeki etkisini temel olarak örgütün yapısına bağlamaktadır. Bir diğer önemli çalışma, Blanchard (2007) tarafından kendi kendini yöneten takımlarda dağıtımçı liderlik olgusu araştırılmıştır. Araştırma kapsamında liderlik "parçalara bölünebilir, paylaşılan, dönüşümlü ve sıralı veya eş zamanlı olarak kullanılan, roller ve davranışlar bütünü" olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, liderlerin birbirini tamamlayıcı rolleri olduğu varsayımından hareket ile takım içerisinde herhangi bir zamanda birden fazla lider bulunabileceği görüşü savunulmaktadır. Barret (1998) tarafından yapılan çalışmada ise liderlik rolünün bir gruba veya bir bireye atfedilmesinin söz konusu olmadığı, tüm paydaşların (grup veya birey) bu fonksiyonu asli görevi gibi kendiliğinden üstlenerek yerine getirmesi gerektiği görüşü savunulmaktadır (Storey, 2004). Yazara göre liderlik duygusal bağlar ile güçlenen bireyler için kişisel bir sorumluluktur. Literatürde konu ile ilgili diğer kavramlara bakıldığında, "kendi kendini yönetebilme, kendiliğinden gelişen grup çalışma birlikleri, güçlenme, demokrasi" gibi hususlara sıkça vurgu yapıldığı görülmektedir. Diğer taraftan, bazı akademik çalışmalarda liderliğin yukarıda belirtilen ve önceden bilinen, varlığını halen sürdüren tanımların birleştirilip yeni isim verilmiş bir hali olduğu görüşü savunulmaktadır. Ancak dağıtımçı liderlik bu düşünce biçiminin çok ötesinde amaçlar barındıran farklı bir değerdir. Storey (2004)'e göre dağıtımçı liderliğin özündeki anlam ve değer bu süreçte yeni yeni keşfedilmeye başlandığını düşünmektedir. Farklı bir görüşe göre ise dağıtımçı liderlik "liderlik işlevlerinin tümünü kendi uhdesinde barındıran

kahraman liderlik anlayışı yerine, bu işlevlerin, örgüt ya da takım üyeleri arasında dağıtılması” şeklinde tanımlanmaktadır (Yukl, 2002, s. 4). Benzer şekilde Gronn (2000, s. 317) tarafından “etkileşim halinde olan bir grup insanın bir özelliği” şeklinde ele alınmıştır. Yazar liderlik araştırmalarında “odak liderlik” anlayışının baskın olduğunu ve araştırmaların bu çerçevede tasarlandığını, ancak dağıtımcı liderlik yaklaşımının da popüleritesinin giderek arttığını belirtmektedir. Lider ve izleyen üzerine kurulu liderlik tanımlarını eleştiren yazar dağıtımcı liderlik kavramının örgütsel yaşamın önemli bir parçası olan işbölümüne dayalı olarak ortaya çıktığı görüşünü savunmaktadır. Bu bağlamda, örgütsel işler arttıkça ve çeşitlendikçe her işin uzmanlaşma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Uzmanlaşmanın yaygınlaşması ise örgüt içerisinde karşılıklı bağımlılığa ve işbirliğine neden olmaktadır. Örgüt üyeleri arasında bağımlılık ve işbirliğine duyulan ihtiyaç liderliğin de dağıtılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Örgütün bütününe dağıtılan liderlik ise parça parça liderliğin aritmetik toplamında daha büyük bir güç olarak ortaya çıkmakta, bu güç ise holizm veya sinerji olarak tanımlanmaktadır (Baloğlu, 2011).

Literatüre son yıllarda kazandırılan farklı tanımlamalar olmasına rağmen, dağıtımcı liderlik kavramı gelen olarak üç tema üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlardan ilki liderliğin bir grubun ortak ürünü ve kişiler arası etkileşimin bir sonucu olarak şekillendiğini savunmaktadır. İkinci tema ise liderliğin sınırlarının kesin hatlar ile çizilmediği, farklı bir ifade ile açık olduğunu savunur. Üçüncü ve son tema ise bu çeşitliliğin üyelerin bir kısmı hatta tamamı ile birlikte sağlanması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, dağıtımcı liderlik, dinamik, değişim gösteren, ilişkisel ve bütüncül bir yapı şeklinde temsil edilir (Bolden vd., 2009). Bu tanımların hiçbirisi dağıtımcı liderliğin örgütte nasıl tanımlandığını belirtmez. Bu ihtiyacı karşılamak üzere çeşitli araştırma girişimleri mevcuttur. House ve Aditja (1997) tarafından yapılan bir sınıflandırmada, dağıtımcı liderlik “yetki devrine dayalı liderlik, eş liderlik ve akran liderlik olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Fakat yazarlar üç liderlik biçiminin anlaşılma güçlüğüne vurgu yaparak bu görüşlerini destekleyecek verilerin de yetersiz olduğunu kabul etmiştir. Spillane (2003) ise liderliğin dağıtılması sonucu liderlik uygulamalarının nasıl ilişkilendirileceğini anlamak için Goldstein’in dağıtımcı liderliğin liderlik görevlerini yerine getirme konusunda bölünmüş sorumluluk ve dağıtılmış sorumluluk olmak üzere iki model önermektedir. Gronn ‘ye (2002) göre ise dağıtımcı liderliğin iki özelliği bulunmaktadır. Dayanışma ve uyumluluk başlıkları altında ifade edilen bu iki özellik şu şekilde tanımlanmaktadır; *dayanışma*: “Bilgi ve desteğin kaçınılmaz ve karşılıklı ihtiyacıdır. İki ana yolla işlev görür. Birincisi, üyelerin sorumlulukları kesişebilir. İkincisi ise, üyelerin sorumlulukları birbirini tamamlayabilir. Her iki durumda da dayanışma vazgeçilemeyecek bir unsurdur ve doğal bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Dağıtımcı liderlik, bu doğal ihtiyacı karşılamaktadır”. *Uyumluluk*: “Aktiviteler arasındaki bağımlılıkları yönetme olarak görülebilir. Uyumluluk ayarlamaları personel, kaynak, materyal, görev, ürün ve yörüngeyi kapsar. Zamanlama, planlama standart hâle getirme (kalite kontrol, kaynakların bölüşümü gibi), bilgi yönetimi, iletişim, müzakere etme, teklif verme ve sıralama uyumluluk mekanizmalarıdır”. Dağıtımcı liderliğin önemli özelliklerinin bir diğeri ise resmi ve gayri resmi liderler arasında liderliğin nasıl dağıtıldığıdır. Dağıtımcı liderlikte liderlik paylaşımı demek, bir bireyin bir işi nasıl yaptığı değil, grubun bilgi havuzuna ne kazandırdığıdır (Gronn, 2002).

Bu bağlamda, Gronn (2002) tarafından yapılan meta analize dayalı olarak, dağıtımcı liderliği, uyumlu ve sayısal davranış olmak üzere iki boyut altında sınıflandırmak

mümkündür. Uyumlu davranış kavramı, etkileşim halinde bulunan kişi veya grupların birbirlerinin davranışlarını dikkate alarak eş güdümlü davranmaları olarak ifade edilirken, sayısal davranış kavramı, örgütün tüm üyelerinin birer lider adayı olduğunu savunur. Groom (2002) uyumlu davranışın kendiliğinden veya insiyatif alınmak sureti ile yapılabileceği gibi kurumsallaşma ile de sağlanabileceğini savunmaktadır. Spillane, Diamond ve Jita (2003) ise dağıtımçı liderliğin iş birlikçi, toplu ve eşgüdümlü dağıtım olmak üzere üç şekilde uygulanabileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda, iş birlikçi paylaşım liderin uygulamasının diğerleri için bir temel oluşturması, liderlerin belirli bir liderlik işlevini yerine getirmek için birlikte çalışması ile mümkün olacaktır. Eş güdümlü liderlik, farklı liderlik görevlerinin ve farklı fonksiyonların farklı kişiler tarafından yerine getirilmesi esasına dayanır. Burada önemli olan nokta bu görevler arasındaki bağımlılıktır (Spillane, 2003; Spillane, Diamond, & Jita, 2003). Spillane (2006) tarafından literature kazandırılan dağıtımçı liderlik kuramında, lider-artı yön ve pratik yön olmak üzere boyut tanımlanmıştır. Lider-artı yön, okulların yönlendirilmesinde ve yönetilmesinde okul müdürüne ek olarak belli makamlara resmi olarak atanmış müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve program geliştirme uzmanları gibi birden fazla kişinin rol alabileceğini savunmaktadır. Resmen atanmış bu liderler okulun yönlendirilmesi ve yönetilmesinde kritik rol oynamakta ve okul müdürlerinin bir anlamda sınırlandırmaktadır (Camburn vd., 2003; Harris, 2005; Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon, & Yashkina, 2007; MacBeath vd., 2004; Spillane, & Diamond, 2007). Uygulama açısından bakıldığında dağıtımçı liderlik herhangi bir formal liderlik rolü olmaksızın okul yönetimine sorumluluk alabilme imkanı tanır. Bazı tanımlamaların aksine, dağıtımçı bakış açısı herkesin yönetme ve yönlendirme fonksiyonunu yerine getirmesi gerektiğini savunmaz (Spillane, 2006; Spillane, & Diamond, 2007; Spillane, & Healey, 2010). Açıkça alakalı olmasına rağmen dağıtımçı perspektiften uygulama, sadece bireysel liderlerin eylemlerinden ibaret değildir, bundan çok temel olarak etkileşimleriyle ilişkilidir (Spillane, 2006).

Elmore (2000) okul sistemlerinde öğrenme ve öğretimi geliştirme odaklı dağıtımçı liderlik için bazı ilkeler önermektedir. İlk ilke liderliğin amacının uygulama ve performansı artırmak olduğudur. İkinci ilke ise bireyler ve grupların birlikte ve sürekli olarak öğrenmesi gerektiğini savunur. Üçüncüsü ise liderlerin diğerleri tarafından sergilenmesini istediği veya beklediği davranışlar için rol model olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik, farklı uzmanlıklara saygı gösterme, onları kabul etme ve onların etkileşiminden doğan her ürünü örgütün ortak sermayesi haline getirme ve örgütte oluşturulan öğretimsel gelişme için tutkal görevi görmektedir. Son olarak, dağıtımçı liderlik kavramı, “dağıtımçı karar verme” gibi kavramların da esasını oluşturmakta olup, içinde bulunduğumuz dönemde yapılan tanımlara göre daha geniş kapsamlı bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır. Dağıtımçı liderliğin tanımında bir uzlaşmaya varılamadığı görülse de genel olarak “meslektaşlararası etkileşim” veya “iş birliği” gibi kavramlara yakın anlamlar yüklendiği görülmektedir. Okul özelinde dikkate alındığında, yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında paylaşılan fonksiyon ve nitelikler olduğu dikkate alındığında dağıtımçı liderlik günümüz liderlik anlayışına yön vermektedir. Liderliğin tanımı ile ilgili bu yaklaşım, okulun ve/veya okul sisteminin dağıtımçı liderlik sistemlerine ve süreçlerine ne kadar ihtiyacının olduğunu da göstermektedir (Chen, 2007).



Bu durum literatürde yer alan dağıtımcı liderliğin eğitim kurumlarında uygulanabilirliğine yönelik çalışmalar ile de ortaya konulmuştur. Örneğin, Korkmaz ve Gündüz (2011) tarafından yapılan çalışma kapsamında, ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını yüksek seviyede gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Baloğlu (2011) tarafından yapılan farklı bir çalışmada okul müdürlerinin değer temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Kurt (2016) tarafından ortaokullarda görevli toplam 360 öğretmenin katılımı ile yapılan ampirik çalışma sonuçları dağıtımcı liderliğin öğretmen liderliğini doğrudan ve ayrıca örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı üzerinden dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde, dağıtımcı liderlik ve dağıtımcı liderliğin etkilerine yönelik olarak, ilköğretim okulları veya liselerde görevli öğretmen ve yöneticiler üzerinde yapılan nitel ve nicel çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Ereş ve Akyürek, 2016; Aslan ve Bakır, 2014). Bu kavramsal tartışmalar ve uygulama alanından örnekler göz önüne alındığında diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin dağıtımcı liderliğe ilişkin anlamlandırma ve deneyimlerinin fenomenolojik bir yaklaşımla ortaya çıkarılmasıdır. Bu şekilde aslında hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin bakış açından dağıtımcı liderliğin nasıl anlamlandırıldığı ve bu olguya ilişkin deneyimleri ortaya çıkarılmış olacaktır. Araştırmanın sonuçlarının okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler ile eğitim yönetimi alanında ve dağıtımcı liderlik alanında araştırma yapan araştırmacılara katkı sunması beklenmektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin olarak deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması süreci ve verilerin analizine ilişkin başlıklara değinilmiştir.

### Araştırma Deseni

Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin dağıtımcı liderlik ve karar alma olgularına ilişkin görüşlerinin kişisel ve mesleki açıdan incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, açık biçimde ifade edilmesi zor olan olgulara yönelik bakış açısı, algı, deneyim ve duyguların bütüncül şekilde ortaya koyulması için kullanılabilmesi için veri toplama ve analiz sürecinde nitel yaklaşımı esas almaktadır (Patton, 2002). Bu kapsamda, olgubilimsel araştırmalar, belli bir veya birden fazla olgunun çoklu veri toplama araçları (gözlem, görüşme ve doküman) ile detaylı olarak incelendiği ve temaların oluşturulduğu yaklaşımdır. Bu deseni kullanan araştırmacılar genel olarak, belli bir olguyu ortaya çıkarabilme ve tanımlama amacı taşımaktadır (Christensen vd., 2011). Araştırmanın amacı doğrultusunda seçilen birden fazla durumun önce kendi içinde daha sonra bütüncül şekilde ele alınması ve ilişkilendirilmesi temeline dayanmaktadır (Yin, 2013). Bu bağlamda, farklı kurumlarda görev yapan ve farklı ünvanlara sahip katılımcılar ile görüşülmüştür ve gerek öğretmenler gerekse yöneticilerden elde edilen veriler bütüncül bir biçimde karşılaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, okul öncesi eğitim kurumlarında dağıtımcı liderlik ve ortak karar alma süreçlerine ilişkin farklı bakış açılarının ve konuya ilişkin olguların ortaya çıkarılabilmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yöntemde, genelleme amacı güdülmeyen (Yıldırım ve Şimşek,

2005), araştırma kapsamında incelenen olgu veya olgulara yönelik çeşitliliğin sağlanması ve bu çeşitlilik arasında benzerliklerin ortaya çıkarılması amaçlandığından buna uygun olarak katılımcılar belirlenir (Creswell, 2012). Nitel araştırma kapsamında çalışma grubunun kaç kişi olması gerektiğine ilişkin farklı söylemler mevcuttur. Örneğin Creswell (2007) tarafından 7 ile 9 kişi aralığında bir sayı yeterli olarak görülmektedir. Genel olarak nitel araştırmalarda katılımcı sayısı doyum noktasına ulaşılmış olmasıdır. Bu bağlamda, 12'si okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerden, 11'i ise okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerden oluşan toplam 23 kişi araştırmanın katılımcılarına dahil edilmiştir. Son olarak, katılımcıların araştırmaya katılma konusunda istekli ve gönüllü olmalarına dikkat edilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırmanın katılımcılarının demografik özellikleri*

Kişi	Yaş	Bölge	Mesleki kıdem	Yöneticilik kıdemi	Eğitim durumu
Y001	26-30	Beylikdüzü	7 yıl	5 yıl	Lisans üstü
Y010	31-35	Avcılar	9 yıl	3 yıl	Lisans üstü
Y012	51 ve üzeri	Bahçeşehir	31 yıl	18 yıl	Lisans
Y013	36-40	Kartal	16 yıl	6 yıl	Lisans üstü
Y014	36-40	Fatih	17 yıl	14 yıl	Lisans
Y016	46-50	Bahçelievler	25 yıl	19 yıl	Lisans üstü
Y017	31-35	Beylikdüzü	14 yıl	1 yıl	Lisans üstü
Y018	41-45	Florya	25 yıl	11 yıl	Lisans
Y022	36-40	Tarabya	20 yıl	12 yıl	Lisans
Y023	36-40	Sancaktepe	17 yıl	2 yıl	Lisans üstü
Y024	31-35	Beylikdüzü	6 yıl	3 yıl	Lisans üstü
Y025	41-45	Avcılar	22 yıl	17 yıl	Lisans
Ö002	21-25	Beylikdüzü	1 yıl	-	Ön lisans
Ö003	26-30	Beylikdüzü	5 yıl	-	Ön lisans
Ö004	21-25	Beylikdüzü	2 yıl	-	Ön lisans
Ö005	26-30	Beylikdüzü	6 yıl	-	Lisans
Ö007	26-30	Florya	7 yıl	-	Lisans üstü
Ö009	26-30	Avcılar	9 yıl	-	Lisans
Ö011	26-30	Kartal	10 yıl	-	Lisans
Ö015	31-35	Kartal	11 yıl	-	Lisans
Ö019	26-30	Sancaktepe	8 yıl	-	Lisans
Ö020	36-40	Sancaktepe	9 yıl	-	Lisans
Ö021	26-30	Sancaktepe	9 yıl	-	Lisans

Araştırma kapsamında mülakat yapılan yönetici ve öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur. Görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin tamamı kadın olup, 12'si 30 yaşından büyüktür. İlave olarak araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 20'si İstanbul'un Avrupa yakasında, 3'ü ise Anadolu yakasında faaliyet gösteren okullarda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin

sadece 5'inin yöneticilik tecrübesi 5 yılın altındadır. Diğer taraftan, 6 yöneticinin ise 10 yıldan daha fazla yönetim tecrübesine sahip olduğu da görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ü önlisans mezunu olduklarını beyan etmişlerdir. Son olarak, çoğunluğu lisans mezunu olan öğretmenlerden 1 tanesi, yöneticilerden ise 7 tanesi yüksek lisans eğitimini tamamladıklarını beyan etmiştir.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri yüz yüze görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yüz yüze görüşmeler kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma olgularına yönelik görüşleri, bunların okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilirliği, avantajları, sınırlılıkları ve önkoşullarına ilişkin sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu görüşmelerde, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan görüşme soruları esas alınarak, görüşmenin gidişatına ve katılımcıların ilgi ve bilgi seviyelerine göre yeniden şekillendirilen sorular sorulmuştur. Önceden hazırlanmış olan soruların bu esnek yapısı sayesinde araştırmanın doğasına uygun şekilde derinlemesine bilgiye ulaşılması amaçlanmıştır (Ritchie vd., 2013). Diğer taraftan, sorular için herhangi bir yanlış veya doğru seçenek olmaması ve soruların açık uçlu sorulması da katılımcılara esneklik sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması aşamasında ilgili literatür incelenmiş, okul öncesi eğitim kurumlarının özellikleri kapsamında dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma uygulamaları değerlendirilmiştir. Bu sayede görüşme esnasında gündeme getirilecek hususlara ilişkin bilgi sahibi olunmuştur. Ardından oluşturulan soru havuzu eğitim yönetimi alanında uzman iki uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlar 3 sorunun içerik olarak yeniden düzenlenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Uzman görüşü sonrasında düzenlenen görüşme soruları ile iki öğretmenin katıldığı bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, konuya ilişkin toplam 8 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu nihai olarak hazırlanmıştır. Ardından, bir okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi ve bir öğretmenden oluşan bir grup ile odak grup görüşmesi yapılarak sorular revize edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların istekleri doğrultusunda okullardaki işlerinin bitmesinin ardından, okullarında gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırmacılara hem katılımcıları kendi çalışma ortamlarından gözlemleme hem de alan notları tutma imkânı sağlamıştır. Görüşmeler, katılımcılara mülakat öncesinde verilen görüşme protokolü kapsamında katılımcıların izinleri alınarak ses kaydına alınmış ardından yazıya geçirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi kapsamında içerik analizi yapılmış olup, Strauss ve Corbin (1990) tarafından geliştirilen ve aşamaları aşağıda sunulan model esas alınmıştır:

- Verilerin kodlanması,
- Temaların bulunması
- Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi
- Bulguların yorumlanması
- Raporlaştırma

Yüz yüze görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizi hem manuel olarak yapılmış, hemde NVivo programı kullanılmıştır. Bu bağlamda, ulaşılan kod, kategori ve temaların tutarlılıklarının test edilmesi olanağı bulunmuştur. Kodlama kapsamında, elde

edilen verilerin araştırma amaçlarına yönelik kesitler elde edilmesi maksadı ile sembolik olarak kısaltmalar halinde ifade edilmesidir. Bu kısaltmalar, sözcük veya harf gruplarından oluşabileceği gibi renkler veya bunların birleşiminden de oluşturulabilmektedir (Merriam, 2002). Bu süreç döngüsel bir şekilde yürütülmüş olup, anlam örüntüleri kodlanmış, benzerlikleri ve farklılıklar ile birlikte sıklık ve sıra ilişkileri de kodlanmıştır (Saldana, 2009). Bu sürecin işletilmesi araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin olguları anlamlandırma ve buldukları eylemleri anlama konusunda katılımcı gözü ile analiz olanağı sağlamıştır (Saldana, 2009). Ulaşılan kodlar benzerliklerine göre bir araya getirilerek kategorilere, sonrasında ise ihtiva ettikleri anlam örüntüleri bakımından bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma olgularına ilişkin olarak, liderlik algısı, fayda algısı, sınırlılıklar ve ön koşullar olmak üzere toplam dört temaya ulaşılmıştır. Bu temaların kapsadığı alt temalar, kategori ve kodlar ile bunlara ilişkin katılımcı görüşlerine bu çalışmanın bulgular bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik/İnanılrlık ve Aktarılabirlik**

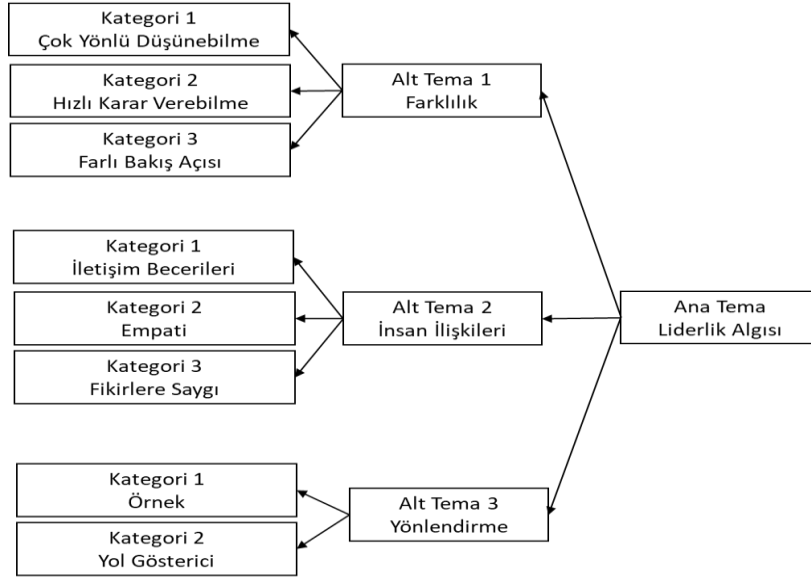
Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden birisi de süreçlerin ve sonuçların inandırıcılığıdır. Bu bağlamda, geçerlik ve güvenirlik bilimsel araştırmalar için kullanılan en yaygın iki ölçüttür. Bu çalışma gibi nitel çalışmalar için geçerlik ve güvenirlik nicel çalışmalara göre daha farklı ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, ilgili literatürde nitel araştırmalar için geçerlik ve güvenirlik yerine inanılrlık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi ifadelerden bahsedilmektedir (Krefting, 1991). Guba ve Lincoln (1982) tarafından inandırıcılık ilkesi kapsamında inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabirlik olmak üzere toplam dört standart belirlenmiş ve bu standartlar altın standartlar olarak literatüre girmiştir. Araştırmacılar nitel araştırmalarda bu kriterlerin bir veya daha fazlasının sağlanmasını önermektedir (Creswell, 2003). Bu çalışma kapsamında inanılrlık ilkesini sağlama adına uzman incelemesi ve üçgenleme yöntemi olmak üzere iki yöntem benimsenmiştir. Bu bağlamda, araştırma konusu hakkında yeterli bilgiye sahip olan ve nitel araştırma yöntemleri konusuna hâkim olan uzmanlardan araştırmacının farklı boyutlar açısından incelenmesi istenmiştir. Bağımsız uzmanlar tarafından yapılan bu inceleme kapsamında, araştırma desenine, verilere, analiz sonuçlarına eleştirel bir göz ile bakılmış ve geri bildirim sağlamışlardır. Bu doğrultuda araştırmacının deseni, veri toplama süreci, analizi ve bulgularını ifade eden temalar ve kategoriler uzman görüşleri kapsamında düzenlenmiştir. İnanılrlık ilkesinin ikinci yöntemi olan üçgenleme kapsamında veri kaynaklı üçgenleme, teori üçgenleme ve yöntem üçgenleme yapılabilmektedir (Houser, 2015; Streubert, & Carpenter, 2011). Bu çalışma kapsamında veri kaynaklı üçgenleme yöntemi benimsenmiş olup, iki veya daha fazla veri kaynağı kullanılması öngörülmüştür. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarında dağıtımçı liderlik süreçleri ile ilgili sorular hem yönetici hem de öğretmenlere sorulmuştur.

### **BULGULAR**

Araştırma soruları dikkate alınarak yapılan içerik analizi neticesinde “Liderlik Algısı”, “Fayda Algısı”, “Sınırlılıklar” ve “Ön Koşullar” olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Bahse konu temalar araştırma sorularına yanıt verecek şekilde aşağıda sırası ile verilmiştir.

### Tema-1: Liderlik Algısı

Liderlik algısı teması, anaokulu öğretmenlerinin ve yöneticilerinin liderlik kavramını nasıl tanımladığı ve açıkladıklarına ilişkin görüşlerinden oluşan ilk tema olarak ön plana çıkmaktadır. Liderlik algısı teması “farklılık”, “insan ilişkileri” ve “yönlendirme” olmak üzere toplam üç alt temayı içermektedir.



Şekil 1: Liderlik Algısı Teması, Alt Temalar ve Kategoriler

Farklılık alt teması, çok yönlü düşünebilme, hızlı karar verebilme ve farklı bakış açısı olmak üzere toplam üç kategoriden oluşmaktadır. Farklılık alt temasının altında bulunan çok yönlü düşünebilme kategorisi anaokulu yönetici ve öğretmenlerinin liderin sahip olması gereken farklı özelliklerden biri olarak liderin çok yönlü düşünebilme becerisini ön plana çıkarmaktadır. Yönetici ve öğretmenler çok yönlü düşünebilme yeteneğini lideri diğer insanlardan ayıran önemli bir özellik olarak açıklamaktadır. Örneğin bir anaokulu öğretmeni bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö 020: *Liderik sadece tek bir konuyu değil birden fazla konuyu düşünerek ele alarak hareket edebilme becerisi bence. Hem fiziksel çevreyi göz önünde bulundurabileceği hem de çalıştığı kişileri gözönünde bulundurabileceği hem de şartları gözönünde bulundurabilmesi ile alakalı kişinin. Daha ziyade bunlarla alakası olduğunu düşünüyorum ben, yalnızca tek bir konuya odaklanmadığı birden fazla konuyu ele alabildiği bunun hepsini organize edebildiği bir durumdur liderlik. Yani bir lider yalnızca tek bir konuya odaklanmamalı, herhangi bir konunun tek bir yönüne bakmamalı veya bir durum ile karşılaştığında fiziksel çevreyi de göze almalı olayı da ele almalı, çalıştığı kişilerin karakter özelliklerini de ele almalı, yaşadığı olayları da ele almalı. Yani birden fazla durumu gözönünde bulundurarak çalışmalı.*

Farklılık alt teması altında bulunan bir diğer kategori ise hızlı karar verebilmedir. Hızlı karar verebilme kategorisi içerisinde liderin karşılaşılan bir sorunun çözümü noktasında hızlı ve doğru karar alabilme yeteneğine vurgu yapılmaktadır. Buna uygun olarak bir anaokulu yöneticisi olan katılımcı tarafından ifade edilen görüşler şu şekildedir:

Y 016: *Karar vermek liderlikte zor. Bir de kurumsal bir kimlik altında yöneticilik yapıyor olmak, açıkçası daha da aslında karar verme sürecinizi zorluyor. Geniş bir kitleye hitap ediyorsunuz burada hem okul yönetimi hem veli. Dolayısı ile verdiğiniz kararların çok hızlı ve*

*net olması gerekiyor. Kararınızdan dönmek veya bu yanlış oldu tekrar bir karar alalım gibi durumlar olmuyor. Dolayısıyla çok hızlı ve net kararlar vermek liderliktir.*

Farklılık alt teması altında bulunan üçüncü ve son kategori ise farklı bakış açısıdır. Liderin diğer grup üyelerine göre herhangi bir konu veya soruna farklı bir bakış açısı getirebilme yeteneğine vurgu yapılan bu önemli bir farklılık özelliği olarak ön plana çıkmaktadır. Örneğin, bir öğretmen tarafından farklı bakış açısı ile ilgili hususlar aşağıda verildiği gibi ifade edilmiştir.

*Ö 021: Bir liderin özellikleri, her şeyden önce olaylara çok yönlü bakabilmeli. Bakış açısı diğerlerinden farklı olmalı her şeyden önce ki sorunları öncesinden görebilmeli.*

Anaokulu öğretmenleri ile yöneticilerinin liderlik ile ilgili görüşleri doğrultusunda ulaştığımız diğer bir alt tema ise insan ilişkileri alt temasıdır. İnsan ilişkileri alt teması, iletişim becerileri, empati ve fikirlere saygı olmak üzere toplam üç kategoriden oluşmaktadır. İletişim becerileri kategorisi, yönetici ve öğretmenlerin liderin sahip olması gereken insan ilişkileri ile ilgili beceri ve yeteneklerinden oluşmaktadır. Anaokulunda görev yapan bir liderin iletişim becerilerinin önemine vurgu yapan bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

*Ö 019: Lider, diğer grup üyeleri ile doğru yerde, doğru sezgi ile doğru noktada iletişim kurabilmeli ki, diğer bireyler kendilerini daha özgür ve rahat hissedebilsin.*

Farklı bir okul yöneticisi tarafından ise liderlikte iletişimin önemi aşağıda sunulduğu şekilde açıklanmaktadır.

*Y 023: Bütün bunların içinde iyi iletişimde bulunmak ta çok önemli. Kesinlikle herkes ile çok doğru iletişim yollarını kullanarak iletişim kuran bir kişidir lider bence. Okullarda da zaten hem velilerimize karşı hem öğrencilerinize hem de bütün öğretmenlerinize, çalışan bütün hersonel yani okul toplumu ile daha doğrusu iyi iletişim kurabiliyor olmanız gerekiyor. Bu çok daha öne çıkıyor okulda aslında, yani iletişim becerileri.*

Liderlik algısı temasının üçüncü ve son alt temasını yönlendirme alt teması oluşturmakta olup, örnek olma ve yol gösterme şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır. Liderin diğer grup üyeleri için davranışsal veya düşünsel açıdan örnek oluşturmasının önemini vurgu yapılan örnek olma kategorisi gerek öğretmenler gerekse yöneticiler tarafından ön plana çıkarılan hususlardan biridir. Bir katılımcı tarafından liderliğin rol model olabilme açısından önemine vurgu yapılmış olup, liderin örnek olma özelliği şu şekilde açıklanmıştır:

*Y 017: Liderliği tanımlamak gerekirse bana göre her anlamda rol model teşkil edecek kişilerin ancak liderlik vasıflarını taşıyan kişiler olduğunu düşünüyorum. Bence bir yöneticide en önemli nokta olduğunu düşünüyorum, yani yönetmek sadece kuralları belirlemek değildir, kişisel olarak davranışlarınızla her anlamda örnek olmanız gerekiyor, bu da bir yönetici olarak önemli bir unsur.*

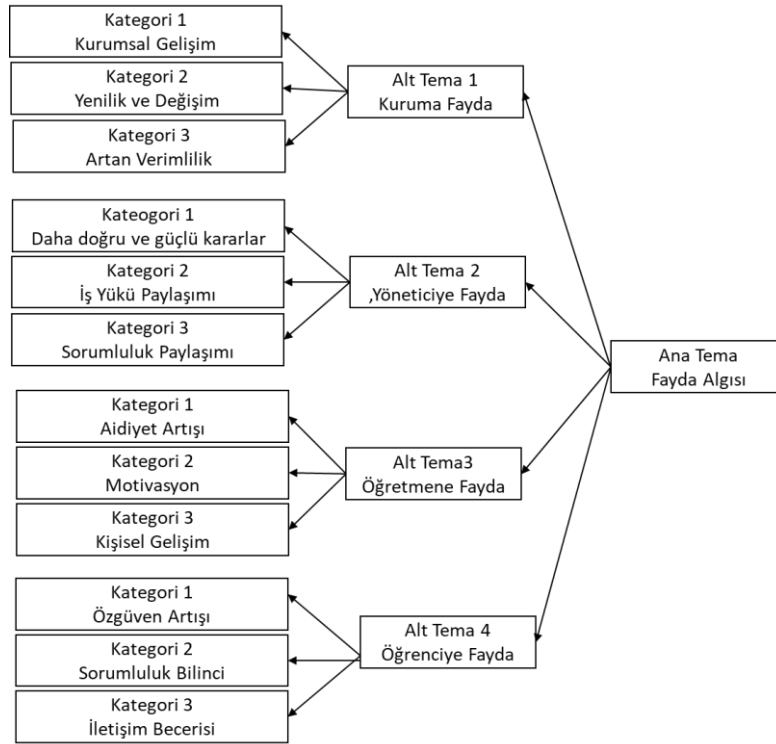
Yönlendirme alt temasının ikinci ve son kategorisi ise yol gösterici değildir. Ankete katılan yönetici ve öğretmenler tarafından liderin diğer grup üyeleri için yol gösterici olması gerekliliği ön plana çıkarılmış olup, daha çok yönetici katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Örneğin, anaokulu yöneticilerinden birisi tarafından liderin yol gösterici özelliğe sahip olması gerekliliği şu şekilde ifade edilmiştir:

Y 001: *Liderlik kelimesini düşündüğümüzde çok şey canlanıyor kafamızda tabii ki hedefi olan yol gösterici olan balta girmemiş bir ormanda onlara yol gösterici olan kendi ekibine neyi nerde nasıl yapacağını öğreten kişi olmalı diye düşünüyorum çünkü evet herkes bir orkestra düşünün bir orkestrada herkes farklı herkes aynı müziği kendine göre çaldığında tam bir kaos ortamı olurken ancak beraber aynı ritimle bir orkestra sefi ile yapıldığında bu iş mükemmel bir keyifli bir müziğe dönüşebilir o yüzden liderliğin yol göstericiliği nerde ne zaman ne işin yapılacağı ile ilgili alakalı bir onder olması çok önemli.*

Sonuç olarak dağıtılmış liderliğine ilişkin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinin anlamlandırmaları 'liderlik algısı' olarak kavramsallaştırılan tema altında toplanmıştır. Bu kavramsallaştırma sürecinde 'algı' ifadesi özellikle tercih edilmiştir. Çünkü katılımcıların diğer bir ifade ile eğitim örgütlerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşleri aslında o zamana dek farklı deneyimler yoluyla biriktirdikleri ortak algıları göstermektedir.

## Tema-2: Fayda Algısı

Yapılan inceleme sonucu ulaşılan ikinci ana tema "Fayda Algısı" olmuştur. Bu ana tema "kuruma fayda", "yöneticiye fayda", "öğretmene fayda" ve "öğrenciye fayda" olmak üzere toplam dört alt tema'dan oluşmaktadır.



Şekil 1: Fayda Algısı Teması, Alt Temalar ve Kategoriler

Okul öncesi eğitim kurumlarında ortak karar alma ve dağıtım liderliğinin sağladığı avantajlar ve doğurduğu sonuçlara ilişkin katılımcı görüşlerini ifade eden fayda algısı ana temasının ilk alt teması kuruma fayda'dır. Bu alt tema kapsamında dağıtım liderlik ile ilgili uygulamalar ve ortak karar almanın doğrudan veya dolaylı olarak kurum açısından sağlamış olduğu yararları vurgu yapılmaktadır. Katılımcılar her iki uygulamanın da kurumsal gelişim, yenilik ve değişim ve son olarak verimlilik artışı ile sonuçlanacağını

değerlendirmiştir. Bu bağlamda, kuruma fayda alt temasının ilk kategorisini “kurumsal gelişim” oluşturmaktadır. Ortak karar alma olgusunun kuruma sağladığı fayda katılımcı bir öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

Ö 011: *Ortak karar alma ve dağıtım liderliğinin avantajlarını şöyle sıralayabiliriz, daha verimli bir çalışma ortaya çıkıyor, daha fazla fikirler ortaya çıkıyor, tek bir konu ile ilgili farklı görüşler ortaya çıkıyor, beyin fırtınası yapılıyor ve olay çok farklı bir yerden daha böyle güzel bir yere gidebiliyor. Tek bir insanın fikri değil oradaki herkesin fikri oluyor. Kuruma sağladıkları avantajı da marka değeri olarak düşünebiliriz, sınıflarımızı düşünebiliriz. Eğitim sisteminde ben bu gün kendi planımı hazırlayıp yapacağım dediğiniz zaman aslı öğretmen oluyor ama biz ortak karar veriyoruz, Türkiye genelinde tüm okul önceciler aynı planı uyguluyor, ortak yazılan planlar bunlar, belli noktalarda ortak karar verilen eğitim planları ve bunu yaptığımız zaman markayı yükseltmiş oluyoruz. Ortak karar verdiğimiz zaman tek bir markayı besliyoruz aslında, tek başımıza karar verip uyguladığımız zaman sadece kendimizi yüceltebiliyoruz, o da özel kurumda bir yere kadar olabiliyor çünkü insanların istemediği bir durum bu özel kurumlarda. Kendini değil markayı yükselt kısmı, ordak karar alma fikri uygulandığı zaman evet bu fikrin içerisinde biz de vardık diyen insanlar oluyor ve motivasyonları oluyor.*

Fayda algısı ana temasının ikinci alt temasını yöneticiye fayda konusu oluşturmaktadır. Yöneticiye fayda alt teması, “doğru ve güçlü kararlar”, “iş yükü paylaşımı” ve “sorumluluk paylaşımı” olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. Doğru ve güçlü kararlar kategorisi kurum içerisinde ortak akıl ile alınan kararların karar süreçlerine dahil olmaları nedeni ile öğretmenler tarafından daha fazla benimsendiği ve uygulama konusunda daha kararlı olmalarını sağladığına vurgu yapmaktadır. Bu durum katılımcı bir anaokulu yöneticisi tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

Y 014: *Özellikle ortak karar almayı şubese olarak değerlendirsek; şube şube ortak karar alma olarak. Her zaman için bir kurumu sağlam ve bet gösteren bir davranıştır. Her şubede farklılıklar yok aksine aynılıklar var. Bu içerisi için de geçerli, yani farklı farklı yaklaşımlar değil, tek tutum içerisinde işlemek sizi sağlam ve güçlü gösterir. Çünkü bu durum ilk bakıştaki gücü gösteriyor, sağlamlığı gösteriyor, bir liderin doğru hareket ettiğini gösteriyor. Bunu veliler de fark ediyor. Aldığın karar ortak olduğu için bir öğretmen farklı hareket ettiğinde çıkabilecek sesten dolayı da herkez ortak hareket etmeyi tercih ediyor.*

Fayda algısı temasının alt kategorilerinden üçüncüsünü ortak karar alma süreçlerinin ve dağıtım liderliğinin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler açısından faydalarına vurgu yapmaktadır. Öğretmene fayda alt teması “aidiyet artışı”, “motivasyon” ve “kişisel gelişim fırsatı” olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. İlk kategori olan aidiyet artışı hususu katılımcı bir yönetici tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

Y 023: *Bir sürü zengin fikir otaya çıkmış oluyor. Bunların sonucunda da birlikte karar alma yoluyla, öğretmenlerimizin ve diğer çalışanlarımızın alınan kararları uygulama ve onlara sahip çıkma, aynı hedefe doğru ilerleme anlamında çok daha başarılı sonuçlar elde ediyorum. O yüzden kesinlikle hem zengin fikirler edinebilmek hem doğru kararlar ve ortak alınan kararların uygulanabildiğini sağlamak için kesinlikle herkesin fikrinin alınması gerekiyor ve herkesin hemfikir olması çok önemli. Hani dışarıdan, yukarıdan bir dizi yapılacaklar listesi tebliğ ederseniz çalışanlarınıza, bu açıkçası çok benimsenmez. Kimisi yapar kimi yapmaz ama kendi fikirlerinin uygulandığını ve gerçekten bir eyleme dönüştüğünü gördüğü zaman da kişiler çok daha fazla aslında yapmaya çalışıyorlar. Kurum için daha fazlasını yapmaya*



*çalışıyorlar. Daha aidiyat duyguları da artıyor. O kuruma bağlılıkları da artıyor. Fikirlerine değer verilmesi hem onların daha yeni fikirler üretmesine, daha sahiplenmelerine yapılan işi ve daha sonrası için kuruma bağlılıklarını da arttırdıkları için daha iyi ne yapabilirim diye daha fazla düşünmeye sevk ediyorsunuz aslında onları.*

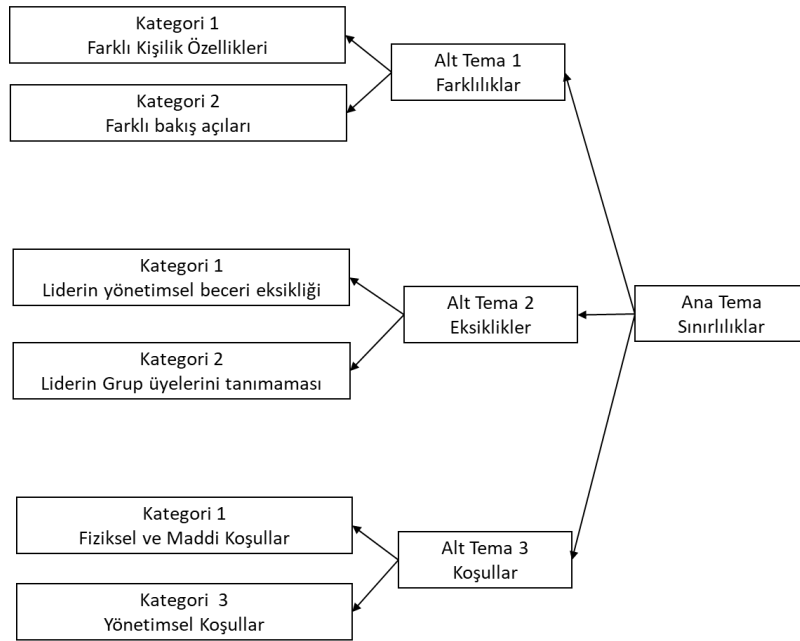
Fayda algısı ana temasının dördüncü ve son alt temasını dağıtımcı liderlik ve ortak karar almanın okul öncesi okullarda öğrencilere sağladığı yararları ifade eden “öğrenciye fayda” alt temasıdır. Bu tema “özgüven artışı”, “sorumluluk bilinci” ve “iletişim becerisi” olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. İlk kategoriyi oluşturan özgüven artışı hususu öğrencilere sorumluluk verilmesi, her etkinlik için bir lider seçilmesi gibi uygulamalar sonucu kazanıldığı değerlendirilen bir vasıf olarak ön plana çıkmaktadır.

Ö 003: *Örneğin, bir oyunda, okul öncesi bazında söylüyorum bunu, bir oyun kurduğumuzda veya bir etkinlik yaptığımızda bir lider seçilir grubun başı olarak ve gurup o şekilde yönlendirilir, bu liderlik bizim her zaman kullandığımız bir şey, bu çocukların özgüvenini sağlıyor, lider olarak çocuğu seçtiğin zaman onun için özgüven sağlıyor. Bu diğer çocuklar için de bir çeşit motivasyon kaynağı olabiliyor.*

Sonuç olarak ifade etmek gerekirse dağıtımcı liderliğin sağladığı avantajlar ve doğurduğu sonuçlara ilişkin katılımcı görüşler genel olarak ‘fayda algısı’ şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler dağıtımcı liderliğin kuruma, yöneticiye, öğretmene ve öğrenciye sağladığı faydaları deneyimleri yoluyla aktarmışlardır.

### Tema-3: Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında yapılan inceleme neticesinde saptanan üçüncü ana tema “sınırlılıklar” ana temasıdır. “Farklılıklar”, “eksiklikler” ve “koşullar” alt temalarından oluşan bu ana tema, dağıtımcı liderlik ve ortak karar alma süreçlerinin uygulanması konusunda yaşanan ve yaşanabilecek sorunları ifade etmektedir.



**Şekil 2:** Sınırlılıklar Teması, Alt Temalar ve Kategoriler

Farklılıklar konulu ilk alt tema ise, “farklı kişilik özellikleri”, “farklı bakış açıları” ve “farklı yetenek ve tecrübeler” olmak üzere toplam üç kategoriden oluşmaktadır. Farklı kişilik özellikleri kategorisi içerisinde ortak karar alma süreçlerinde kişilerin farklı özelliklerinden kaynaklı uyuşmazlık ve anlaşmazlıklara ve bu uyuşmazlıkların karar sürecine yaptığı olumsuz etkilere vurgu yapılmaktadır. Bir öğretmen tarafından kişilerin farklı özelliklerinin dağıtımçı liderlik uygulamaları açısından sınırlılıkları ise bir örnek ile şu şekilde ifade edilmiştir.

*Ö 009: Lider özelliğinde olan her yönetici mutlaka ki bence istediği bir şeyi savunur ve ister çünkü zaten o liderlik yapıyor onların da bence aralarında ki anlaşılabilirlik veya isteklerinin olması bence bu da engel. Mesela şöyle düşünün, ben bu kurumun Kartal kampusundayım benim kampus müdürümün verdiği karar, o da bir lideri, ama Kurtköy'deki olan Kartalda ki kampus müdürü ile aynı kararı vermez, çünkü o onun karakteri ile farklı bir şekilde bir karar verir ama o da onun farklı bir karakteriyle farklı bir karar verir veya şartları ile. Bu şartlar söyle olabilir, diyelim ki kampüs müdürümüz bir öğrenciler ile birlikte bir gezi düzenledi ve geziye gitme kararı aldı, diyor ki benim için hayvanlar çok önemli ve ben tabii ki hayvanat bahcesine gitmek istiyorum. Evet onun şartına göre bizim buraya gitmemizde bir sakınca yok ama o lider de diyor ki, hava soğuk bu çocukların hayvanat bahcesine gittiklerinde üşüyebileceğini düşünüyorum.*

Sınırlılıklar kategorisinin ikinci alt temasını eksiklikler oluşturmaktadır. Bu alt tema ise “liderin yönetsel beceri eksikliği” ve “liderin grup üyelerini tanımaması” kategorilerinden oluşmaktadır. İlk kategori olan liderin yönetsel beceri eksikliği ile ilgili sınırlılık bir yönetici tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

*Y 010: Grubu iyi yönetmek, guruptaki insanların yeteneklerini, ilgilerini, tecrübelerini de dikkate alarak birilerinin yönlendirmesi ve rehberlik etmesi gerekir. Tabii bu noktada her lider aynı tecrübeye beceriye olamayacağı için bu bir sınırlılıktır bence. Liderin kendi kişisel özellikleri ve yönetim becerileri, olumlu becerilerinin fazla olması, kriz yönetebilmeyi ve o krizi olumlu bir şekilde sonuçlandırabilmeyi becerebiliyor olması gerekir, bu da kişilik özelliği olarak her liderde bulunamayabilir ve bu bir sınırlılıktır bence. Öğrenin, çok fazla ben merkezli, kendi görüşlerinin önde olduğunu düşünen liderler başka yetenekleri ve bilgileri olan kişilere biraz daha kapalıdır ve onların görüşlerini yönlendirme konusunda da, kırıcı olmadann nazik bir şekilde rehberlik etme konusunda kişilik özelliği olarak çok izin vermezler, kendi görüşlerine önem verirler, şimdi böyle olunca da o kişinin çok fazla ben merkezli olması, gurubunda ki arkadaşlarını, fikirlerini anlama süzgeçten geçirme ve değerlendirme konusunda bir engeldir, kişilik özelliği bu anlamda çok önemlidir.*

Liderin grup üyelerini iyi tanımaması, bilgi ve yeteneklerinin ne ölçüde olduğundan haberdar olmaması gibi hususlardan kaynaklı sınırlılıklar bir öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

*Y 012: Görevi dağıtacağımız ya da liderlik vereceğimiz kişileri eğer tanımıyoruz bu bizim için bir sınırlılıktır. Yeteneklerini çok iyi biliyor olmamız gerekiyor, hangi alanda daha başarılı olur. Çünkü, hiç ilgisini çekmeyen ya da yetenekli olmadığı bir alanı verip o öğretmenin sıkılmak ya da sonucunda başarısız olmak ta anlamsız. Öğretmeni yeterince tanımıyor olmak bir sınırlılıktır, yeteneklerini bilmiyor olmak sınırlılıktır, bunlar işi zorlaştırır diye düşünüyorum.*

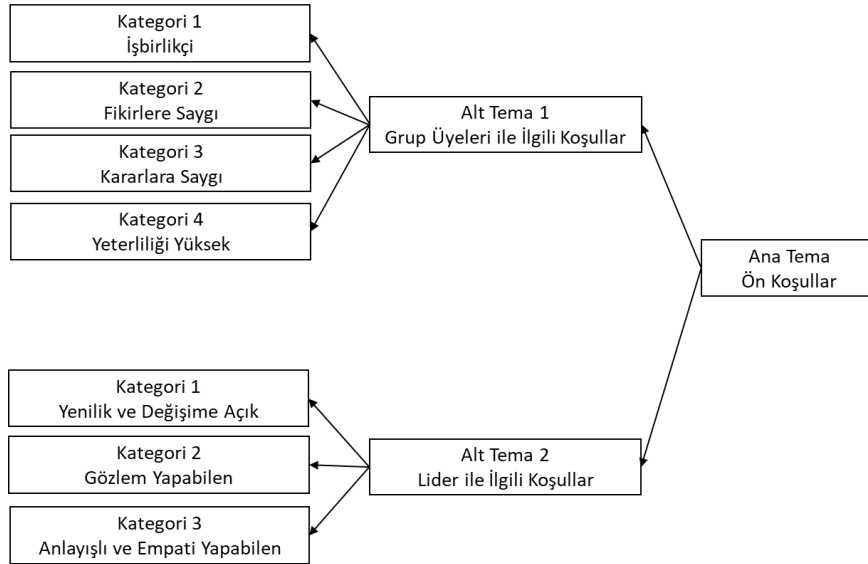
Sınırlılıklar ana temasının üçüncü ve son alt temasını “koşullar” oluşturmaktadır. Koşullar alt teması “fiziksel ve maddi koşullar” ile “yönetimsel koşullar” olmak üzere toplam iki kategoriden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma süreçlerinin önünde bir engel teşkil edebileceği değerlendirilen bu koşullar gerek katılımcı öğretmenler gerekse katılımcı yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. İlk kategoriye oluşturan fiziksel ve maddi koşullardan kaynaklı sınırlılıklar bir öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

Ö 015: Yöneticimiz fikirlerimize saygı gösteriyor açıkcası. Denebilecek, yapılabilecek bir çalışmada bizi destekliyor ama tabii ki bunun da belli başlı şartları var. Öncelikle koşullar, okulumuz buna elverişli mi? Ya da örneğin bahçede bir oyundur, oynayacağımız bir oyun, okulumuzun büyük bir bahçesi varsa tabii yöneticimiz bizi bu durumda destekler. Ya da dışarıda etkinlik yapma konusu açıkcası, etkinliklerimizde dışarıyı kullanmayı, açık havalarda ya da mevsim geçişlerinde, dışarıda, bahçede etkinlikler yapmayı seven bir okuluz. Bu kapsamda örneğin bir fikrimiz vardır ve bunu talep ettiğimizde yöneticimiz tabii ki bizi bu konuda destekleyebiliyor. Koşul ve şartlar bence en önemli sınırlılıklar.

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin dağıtımçı liderliğin sonuçlarına ilişkin deneyimleri yoluyla edinmiş oldukları anlamlar ‘sınırlılıklar’ şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Bu kavramsallaştırmada sınırlılık olarak vurgulanan okullardaki farklılıklar, eksiklikler ve mevcut koşullardır.

#### Tema-4: Önkoşullar

Yapılan inceleme neticesinde elde edilen dördüncü ve son tema ise ortak karar alma ve dağıtımçı liderlik uygulamalarının yerine getirilebilmesi için gereken şartları ifade eden önkoşullar ana temasıdır. Bu ana tema, “grup üyeleri ile ilgili koşullar” ve “lider ile ilgili koşullar” olmak üzere iki alt tema’dan oluşmaktadır.



Şekil 3: Önkoşullar Teması, Alt Temalar ve Kategoriler

Grup üyeleri ile ilgili önkoşullar alt teması altında bulunan kategoriler dağıtımçı liderliğin yönetime uygulanabilmesi için grup üyelerinin sahip olması veya uyması gereken bazı kural ve özelliklere işaret etmektedir. Bu kategorilere bakıldığında, “işbirlikçi”, “fikirlere saygılı”, “kararlara saygılı” ve “yeterliliği yüksek” olmak üzere toplam dört adet

olduğu görülmektedir. İlk kategoriye oluşturan işbirlikçi hususunun önkoşul olarak görülmesi ile ilgili olarak bir öğretmen tarafından şu ifadeler kullanılmıştır.

Ö 020: *Grup üyelerinin grup çalışmasına ve iş birliğine çok yatkın kişiler olması gerekiyor ki; örneğin alınan bir kararda bir kelimin dahi değişmesini istiyorsa bunu ifade etmesi ve bunu tüm gurupla paylaşması gerekir. O yüzden önkoşullardan biri iş birliğine yatkın olmaktır.*

Grup üyeleri ile ilgili koşullar alt temasının ikinci kategorisini fikirlere saygı oluşturmaktadır. Grup üyelerinin birbirlerinin fikirlerine saygı göstermesinin yanında yönetici tarafından da grup üyelerinin fikirlerine saygı gösterilmesinin ortak karar alma ve dağıtımcı liderlik uygulamaları için bir önkoşul olduğu özellikle katılımcı öğretmenler tarafından olmak üzere yöneticiler tarafından da gündeme getirilmiştir. Örneğin bir öğretmen fikirlere saygı ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır.

Ö 015: *Öncelikle grup olmayı becerebilmeliyiz, birbirize saygı göstermeyi bilmeliyiz, her fikre saygı göstermeliyiz ve yeniliklere açık olmalıyız. Şartlar elverişli olduğu sürece kurumun da saygı göstermesi gerekiyor. Özel bir okuluz ve bazen velilerin istekleri çok farklı olabiliyor, burda eğitimci olarak neler yapmamız gerektiğini bildiğimizde örneğin idarecimiz de bizi destekliyorsa, dik bir duruşla velimizin karşısında çok rahatlıkla problemlerimize de çözüm yolu bulabiliyoruz. Desteklenmek çok önemli bence, idareci gerçekten desteklemeli çalışanlarını ve öğretmenlerini, onları her daim cesaretlendirmeli. Bir idareci çalışmaya gurubu içerisinde kişisel özelliklerini arka planda tutup iş hayatına yansıtılmamalı, iş ahlakı dediğimiz bu zaten. Her zaman öğretmenin yanında olmalı ve onlardan biriymiş gibi davranan devam eden bir yönetici olmalı.*

Önkoşullar ana temasının lider ile ilgili koşullar alt teması ise toplam üç kategoriden oluşmaktadır. “Yenilik ve değişime açık”, “gözlem yapabilen” ve “anlayışlı ve empati yapabilen” kategorileri bu üç kategoriye oluşturmaktadır. Değişim ve gelişimin kaçınılmaz olarak var olduğu günümüz dünyasında her kurum için geçerli olduğu gibi yenilik ve değişime açık yöneticilerin varlığının da bir önkoşul olduğu gerçeği gerek öğretmenler gerekse yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. Örneğin bir öğretmen liderin yenilik ve değişime açık olması önkoşulunu kısaca şöyle ifade etmiştir.

Ö 009: *Her zaman yeniliğe açık liderler ile çalışıyor olmalısınız, ancak bu kişilerin varlığı ile güzel sonuçlar çıkabilir. Kendini bilen, yeniliklere açık, esnek liderler olmalı.*

Liderin sürekli olarak yenilik ve değişime açık olması gerekliliği bir yönetici tarafından ise şu şekilde ifade edilmiştir.

Y 023: *Ben sürekli gelişmeye açık olmalıyım. Öğretmeneler çünkü sınıf içerisinde ama benim dışarıyı takip etmeye daha çok vaktim var. Onları bulup onlara benim sunmam gerekiyor.*

Liderin sahip olması gereken özellikler olarak ön plana çıkan ikinci kategori ise gözlem yapabilme özelliğidir. Bu sayede grup üyelerini, onların yetenek ve becerilerini, ilgi alanları çok iyi bilme, sorumluluk ve görev paylaşımını da bunlara göre dağıtabilme özelliklerine vurgu yapıldığı bu kategori bir yönetici tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

Y 017: *Bir önkoşul da öğretmeni çok iyi tanıyıp olmamın gerekmesidir. İyi tanıdığım ve hangi işte başarılı olabileceğimi bildiğim öğretmene o bölümden iş veririm sonucu daha başarılı olur ve ben orada sıkıntı yaşamamış olurum.*

Liderin gözlem yapabilme özelliğine farklı bir yönetici tarafından şu şekilde vurgu yapılmıştır.

Y 025: *Önkoşul çok iyi bir planlama yapmaktır. İnsanları tanımak ve çok iyi bir planlama yapmaktır. Öğretmenlerimin üzerinde gözlem yapmak ve başarılı oldukları alanları bulmak. Mesela bir proje veririm ve bakarım bu projede kim kendini ne kadar gösteriyor ve bu alanda da zaten herkesin hangi alanda başarılı olduğu çıkmış oluyor.*

Liderin sahip olması gereken özellikler kapsamında bir önkoşul olarak ifade edilen üçüncü ve son kategori ise liderin anlayışlı ve empati kurabilen bir yapıya sahip olması gerekliliğidir. Bu gereklilik bir öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

Ö 009: *Öncelikle gurup olmayı becerebilmeliyiz, birbirize saygı göstermeyi bilmeliyiz, her fikre saygı göstermeliyiz ve yeniliklere açık olmalıyız. Şartlar elverişli olduğu sürece kurumun da saygı göstermesi gerekiyor. Özel bir okuluz ve bazen velilerin istekleri çok farklı olabiliyor, burda eğitimci ollarak neler yapmamız gerektiğini bildiğimizde örneğin idarecimiz de bizi destekliyorsa, dik bir duruşla velimizin karşısında çok rahatlıkla problemlerimşze de çözüm yolu bulabiliyoruz. Desteklenmek çok önemli bence, idareci gerçekten desteklemeli çalışanlarını ve öğretmenlerini, onları her daim cesaretlendirmeli. Bir idareci çalışama gurubu içerisinde kişisel özelliklerini arka planda tutup iş hayatına yansıtmmamalı, iş ahlakı dediğimiz bu zaten. Her zaman öğretmenin yanında olmalı ve onlardan biriymiş gibi davranan devam eden bir yönetici olmalı.*

Okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin okullarda dağıtımçı liderliğin uygulanabilmesine ilişkin görüşleri 'önkoşullar' şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Önkoşullar teması; grup üyeleri ile ilgili olarak, işbirlikçilik, fikirlere saygı, kararlara saygı ve yüksek yeterlik, liderle ilgili olarak ise yenilik ve değişimlere açıklık, gözlem yapabilmek ve empati yapabilmek gibi farklı anlamları içermektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim kurumlarında dağıtımçı liderlik süreçlerinin uygulanabilirliğini incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu nitel araştırma kapsamında toplam dört alt temaya ulaşılmıştır. İlk tema okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin liderlik algısını ifade etmektedir. Görüleceği üzere, birinci alt tema kapsamında katılımcı öğretmen ve yöneticiler liderin diğer grup üyelerinden farklı olması gerektiğini, daha spesifik olarak bu farklılığın liderin çok yönlü düşünebilme, hızlı karar verebilme ve farklı bakış açısına sahip olabilme özellikleri olarak tanımlamışlardır. Bu ana temanın ikinci ve üçüncü alt temalarını oluşturan insan ilişkileri ve yönlendirme dağıtımçı liderlik ile doğrudan ilgili olmasına rağmen, ilk tema kapsamında değerlendirilen hususlar diğer liderlik yaklaşımları tarafından da iyi bir lidere atfedilen özellikler arasındadır (Gümüşeli, 2001; Nas, 2010; Okumuş ve diğ., 2007). Okul yöneticileri ile ilgili akademik çalışmalarda da bahse konu farklı özelliklere sıklıkla vurgu yapıldığı görülmektedir (Can, 2004; Şahin ve Sarıdemir, 2017; Şişman,2009). Liderlik algısı ile ilgili olarak ikinci alt temayı insan ilişkileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda, katılımcılar liderin iletişim becerilerinin daha iyi olması, empati yapabilmesi ve fikirlere saygı duyması gerekliliğine değinmişlerdir. Ulaşılan bu tema kapsamındaki kategorilere ilgili literatürde sıkça vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Yıldırım (2012) tarafından okul liderlerinin empatik dinleme ve diğer grup üyelerinin fikirlerine saygı duyması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Benzer

şekilde, Çankaya ve Aküzüm (2010) tarafından da iletişim becerisi, öğretmenleri anlama ve onların duygu, düşünce ve davranışlarına uygun hareket etme gerekliliğinin bir önkoşulu olarak gösterilmektedir. Liderlik algısı ile ilgili üçüncü ve son tema ise liderin örnek olarak veya yol göstererek diğer grup üyeleri için yönlendirici olması gerekliliğine vurgu yapan yönlendirme alt temasıdır. İlgili literatür incelendiğinde, sadece dağıtımçı liderlik için değil, tüm liderlik türleri için liderin koçluk ve mentorluk rolüne vurgu yapılmaktadır (Çınar, 2007). Lider tarafından gerek rol model olmak gerekse yönlendirmek sureti ile yapılacak bu yönlendirmeler, grup üyelerinin kendilerini geliştirmeleri ve dağıtımçı liderliğin yadsınamaz bir gerekliliği olan özyönetim yeteneğini oluşturmalarına olanak sağlayacaktır (Çınar, 2007).

Dağıtımçı liderlik uygulamaların okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasının sağlayacağı yararları vurgu yapılan hususlara ilişkin ikinci ana tema fayda algısıdır. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma süreçlerinin hem kuruma hem yöneticiye hem öğretmene hem de öğrencilere faydalı olacağı görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır. Bahse konu uygulamaların kurum açısından faydaları olarak; kurumsal gelişimin sağlanması, yenilik ve değişime ayak uydurulması ve verimliliğin artması hususları ön plana çıkmıştır. Benzer şekilde, Okullarda dağıtımçı liderlik uygulamasını savunan önemli akademisyenlerden biri olan Elmore (2000) tarafından da dağıtımçı liderliğin öğretimsel gelişmenin rehberi ve yönlendiricisi olduğuna vurgu yapılmaktadır. Yazar bu durumu, bazı yönetici ve öğretmenlerin bazı konularda diğerlerinden daha iyi veya daha deneyimli olduklarını, bu yetenekleri tutarlı şekilde bütünleştirmenin kişilerin özel bilgi ve becerilerinin tamamlayıcısı olacağı şeklinde açıklamaktadır. Diğer taraftan, her kurum için olduğu gibi okulların da çevresel değişimlere ayak uydurması bir gereklilik haline gelmiştir (Öztop, 2014). Gerekli değişim ve gelişimin sağlanması ancak ve ancak farklı bilgi ve ilgi seviyelerine sahip, farklı alanlarda uzmanlaşmış grup üyelerinin de ortak karar alma süreçlerine katılımı ile mümkün olabileceği değerlendirilmektedir. Fayda algısı ile ilgili ikinci alt temayı oluşturan yöneticiye fayda hususu ile ilgili olarak ise, dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma süreçlerinin yöneticiler tarafından alınan kararların daha doğru ve güçlü olmasına neden olduğu, iş yükü ve sorumluluğun öğretmenler ile paylaşılması nedeni ile yöneticilerin iş yükünün hafiflediği görüşünde oldukları görülmüştür. Dağıtımçı liderlik anlayışının öncülerinden olan Spillane (2005) tarafından da dağıtımçı liderlik vasıtası ile lider ve grup üyeleri arasında bir dayanışma yaratıldığı ve liderliğin bu yöntemle gerçekleştirildiğine vurgu yapılmaktadır. Fayda algısı ile ilgili üçüncü alt tema ise, dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma uygulamalarının öğretmenlere sağladığı yararları ile ilgilidir. Daha spesifik olarak, liderliğin dağıtılması ve karar alma süreçlerine öğretmenlerinden dahil edilmesi ilerleyen dönemlerde yönetici adayı olan öğretmenlerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunacağı gibi, onların kuruma olan aidiyet duyguları ile işlerine yönelik motivasyonlarını da artıracığı hususlarına vurgu yapıldığı görülmüştür. Akademik çalışmalar grup üyelerinin karar süreçlerine katılımının kişilerin aidiyet duygusu ile motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Öztop, 2014). Fayda algısı ile ilgili dördüncü alt tema ise bu uygulamaların sınıf içinde yapılamasının öğrenciler açısından sağladığı yararları ile ilgilidir. Öğrenciye fayda alt teması kapsamında katılımcıların dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma uygulamalarının okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına, sorumluluk bilinçlerinin yükselmesine ve iletişim becerilerinin artmasına neden olacağı görüşünde olduğu sonucuna varılmıştır. Bahse konu becerilerin artması öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de olumlu bir etki yapacaktır (Baloğlu, 2011). Örneğin, Hack ve

Hallinger tarafından yapılan ampirik çalışma sonuçları dağıtımçı liderlik tarzının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde pozitif etki yaptığını göstermektedir (Hack ve Hallinger, 2010).

Katılımcıların okul öncesi eğitim kurumlarında dağıtımçı liderlik süreçlerinin uygulanması açısından öngördüğü sınırlılıkları ifade eden üçüncü tema, farklılıklar, eksiklikler ve koşullar olmak üzere toplam üç alt temadan oluşmaktadır. Farklılıklar alt temasına ilişkin olarak, katılımcılar farklı kişilik özellikleri ve farklı bakış açılarının dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma süreçlerinin uygulanması süreçlerinde zaman zaman bazı sorunlara yol açtığını ifade etmiştir. Liderliğin yatay veya dikey olarak paylaşılmasının okullarda bazı çatışmaların doğmasına yol açacağı akademik çalışmalar ile de vurgulanmaktadır (Baloğlu, 2011). Bu gibi olumsuz durumların üstesinden gelebilmek adına, liderliğin ortak görev ve ortak değerler etrafında organize edilmesi gerekmektedir (Harris, 2006). Eksiklikler alt teması kapsamında katılımcılar tarafından, dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma süreçlerinin uygulanmasının önündeki engeller olarak liderin yönetsel beceri eksikliği ve grup üyelerini tanımaması gibi hususlara vurgu yapılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, liderliğin, lider ve grup üyeleri arasındaki bir etkileşim süreci olduğu, bu etkileşimin de ancak karşılıklı güven duygusu ile ortaya çıktığı gerçeğine vurgu yapılmaktadır (Yolaç, 2011). Akademik çalışmalar bu güvenin oluşabilmesi için liderin grup üyeleri ile etkileşime açık olması, onları karar süreçlerine dahil etmesi, davranışlarının tutarlı olması gibi liderlik özelliklerine vurgu yapmaktadır (Yılmaz ve Giderler, 2007). Dolayısı ile her liderlik tarzı için geçerli olduğu gibi, dağıtımçı liderlikte de liderin yönetsel becerileri ve grup üyelerini tanımak adına onlarla gireceği iletişim ve etkileşim son derece önemlidir. Koşullar alt teması kapsamında ise, katılımcılar okulun fiziksel ve maddi koşulları ile yönetsel koşulların dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma süreçlerini sekteye uğrattığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen bir sonuç Arslan ve Özdemir (2015) tarafından öğretmen liderliği ile ilgili çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından fiziksel unsurlar ile, merkezi yönetimin bürokratik yaklaşımları ve finansman sorunları öğretmen liderliğinin önündeki en önemli engeller olarak vurgulandığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen dördüncü ve son tema ise ön koşullar ana temasıdır. Dağıtımçı liderlik süreçlerinin uygulanabilmesi için gerekli koşulları ifade eden bu tema kapsamında bulunan birinci alt tema grup üyeleri ile ilgili koşulları içermektedir. Bu bağlamda, katılımcı yönetici ve öğretmenler tarafından, grup üyelerinin işbirlikçi olmaları, birbirlerinin fikirlerine saygı göstermeleri, alınan kararların uygulanması konusunda istekli olmaları gerekliliği ve gerek karar süreçlerine katılım gerekse kararların uygulanması kapsamında yeterliliklerinin yüksek olması gerekliliği hususlarına vurgu yapılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde de dağıtımçı liderlik alanında yaptığı çalışmalar ile dikkat çeken akademisyenlerden biri olan Spillane vd. (2004) tarafından da dağıtımçı liderlik türünün lider-üye ve üyeler arası etkileşimlerin bir sonucu olduğuna vurgu yapılmaktadır. Grup üyeleri arasındaki etkileşim ve iletişimin yüksek olması da bu kişilerin diğerlerinin fikirlerine saygı gösteren, işbirlikçi ve yeterliliği yüksek kişilerden oluşması ile mümkündür. Ülkemizde yapılan bir çalışmada ise Arslan ve Özdemir (2015) tarafından öğretmen liderliği için en fazla vurgu yapılan gerekliliğin öğretmenlerin sorumluluk alma ve bilgi paylaşımına açıklıkları ile farklı fikirlere saygı duymaları gerekliliği olduğu görülmektedir. Son olarak, dağıtımçı liderlik ve ortak karar alma süreçlerinin okul öncesi eğitim kurumlarında

uygulanabilmesi için bu kurumlarda görevli yöneticilerin de bazı yeterliliklere sahip olması gerekliliğine vurgu yapılan ikinci ve son alt tema lider ile ilgili koşullardır. Katılımcı yönetici ve öğretmenler tarafından, liderin yenilik ve değişime açık, gözlem yapabilen, anlayışlı ve empati kurabilen bir yapısı olması gerekliliği dile getirilmiştir. Spillane (2006) tarafından ifade edildiği gibi lider ile diğer grup üyeleri arasında sürekli bir iletişim ve etkileşim mevcuttur. Dağıtımçı liderlik perspektifinden bakıldığında ise, yazar, sistemin öğelerinin bir araya getirilmesinin sistemi oluşturan parçalar toplamından daha fazla olduğuna vurgu yapmaktadır (Baloğlu, 2011). Ancak, değişim ve gelişime açık olmayan, empati yapamayan liderlerin grup üyeleri ile etkileşimi de zayıf olacağından bu getirilerden faydalanması pek mümkün olmayacaktır. Sonuç olarak, son yıllarda gelişmiş ülkelerde okullarda gerçekleştirilen reform çalışmaları kapsamında öğretmen liderliğinin ön plana çıkmasının nedeni olarak liderliğin dağıtılmasına duyulan ihtiyaç görülmektedir (Smylie vd., 2002). Örneğin, Camburn vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere öğretim lideri olarak görev yapma fırsatı verilen okullarda dağıtımçı liderliğin süratli bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç okullarda liderliğin dağıtım yolu ile daha güçlü olacağını göstermektedir. Yazarlar tarafından yapılan ve 100 okulu kapsayan ampirik bir çalışma sonucunda ise, okullarda liderliğin en az 3 ila 7 kişi arasında dağıtılmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları kapsamında, dağıtımçı liderlik süreçlerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilirliği konusunda katılımcıların görüş birliğinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dağıtımçı liderlik süreçlerinin etkin bir şekilde işletilebilmesi için sadece yöneticilere değil öğretmenlere de bazı görevler düşmektedir. Bu kapsamda, bahse konu eğitim kurumlarında daha aktif bir şekilde uygulanabilmesi için öneriler aşağıda olduğu gibidir;

- Dağıtımçı liderlik süreçlerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin olarak bu kurumlarda görevli yönetici, öğretmen ve diğer uzmanların da dahil edildiği eğitimlerin yapılması,
- Eğitimler kapsamında, dağıtımçı liderlik süreçlerinde tüm paydaşlara düşen görev ve sorumluluklar ile bu uygulamaların kuruma, yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı yararları yer verilmesi,
- Dağıtımçı liderliğin olumlu bir şekilde okullarda uygulanabilmesi için politika yapıcıların okul müdürlerine gerekli yetki ve sorumluluğu vermesi önerilebilir.
- Diğer taraftan, bu araştırma nitel bir araştırma olup, belli sayıda okul öncesi öğretim kurumlarında görev yapan belli sayıda yönetici ve öğretmenin görüşlerini kapsamaktadır. Araştırma bulgularının geniş kapsamlı ampirik çalışmalarla doğrulanmasının dağıtımçı liderlik süreçlerinin etkin ve verimli bir şekilde işletilebilmesi açısından faydalı sonuçlar vereceği değerlendirilmektedir.

#### KAYNAKÇA

Aslan, M. ve Bakır, A. A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 110-135.



- Arslan, M. C. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(2), 257-277.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organisations*. London: Sage.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Chen, Y. (2007). *Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in Texas*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Texas A & M University, Texas.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. London: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çankaya, İ., H. ve Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-57.
- Çınar, Z. (2007). Coaching ve mentoring. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 3(1), 1-25.
- Davis, M. W. (2009). *Distributed leadership and school performance*. Dissertation Submitted to the faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, UMI Number: 3344534
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ereş, F. ve Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyum algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 427-449.
- Fiedler, F. E. (1971). Validation and extension of contingency model of leadership effectiveness: A review of ampirical findings. *Psychological Bulletin*, 76(2), 128-148.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Harris, A. (2005). Distributed leadership. İçinde B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (ss. 160-172). Londra: Paul Champmen Publishing and Corwin Press.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46, 659-689.

- Hodgetts, R. M., & Luthans, F. (2003). *International management: Culture, strategy, and behavior*. New York, McGraw-Hill/Irwin, Fifth Edition.
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis?. *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence*. Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Kempster, S., Cope, J., & Parry, K. (2010). *Dimensions of distributed leadership in the SME context*. University of Cumbria; Hunter Centre for Entrepreneurship, University of Strathclyde, Bond University, Australia.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kuzgun, Y. (1992), *Karar stratejileri ölçeği: geliştirilmesi ve standardizasyonu*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını, 161-170.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- McBeath, J., Oduro, G. K. T., & Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership in action: A study of current practice in schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Nas, S. (2010). *Karar verme stillerine bilimsel yaklaşımlar*. 20.08.2020 tarihinde <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/852> adresinden erişilmiştir.
- Öztop, S. (2014). Kurumsal aidiyet bilincinin çalışanların örgütsel değişim algısı üzerinde etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 299-316.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative interviewing. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3, 344-347.
- Pye, A. (2005). Leadership and organizing: Sensemaking in action. *Leadership*, 1(1), 31-49.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Conyers, J. B. (1996). Instructional outcomes of school-based participated decision-making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181-198.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum* 69(2), 143-50.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Northwestern University, Institute for Policy Research Working Article.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Toward a theory of school leadership practice: Implications of a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.
- Şahin, F. Y. ve Sarıdemir, T. (2017). Okul müdürlerinin liderlik stillerine göre öğretmenlerin yaşam doyumlarının ve evlilik doyumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 391-425
- Şişman, M. (2009). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitimciler Birliği Sendikası Eğitime Bakış Dergisi*, 8, 3-14.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A. (2012). Çağdaş yönetim anlayışında empatik özellikler. İçinde A. M. Smbül (Ed.), *Eğitim gelişim ve değişim* (ss. 51-84). Konya: Eğitim Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. ve Giderler, C. (2007). Örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine kuramsal bir inceleme. *Ekev Akademi Dergisi*, 30, 263-278.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.
- Yolaç, S. (2011). Yöneticinin algılanan liderlik tarzı ile yöneticiye duyulan güven arasındaki ilişkide lider üye etkileşiminin rolü. *Öneri Dergisi*, 9(36), 63-72.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organisations*. New Jersey: Prentice Hall.

---

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 2, s. 346-364

---

## Öğretmen Adaylarının Kent Doğası Farkındalığı Üzerinde Çevre Eğitimi Dersinin Etkisi

Meryem HAYIR KANAT\*

---

### Özet

Nüfusu sürekli artan kentlerde yaşayan insanlar doğa konusunda yeterli bilgiye sahip midir? Araştırmalar, kentlerde yaşayan insanların doğa konusunda yeterli bilgilere sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle doğa konusunda bilgi düzeyini artırmak için eğitim şarttır. Eğitimin en etkili şekilde yürütüldüğü yerler ise örgün eğitim kurumları olan okullardır. Bu okullarda eğitim veren öğretmenlerin kent doğası konusundaki yeterlilikleri önemlidir. Bu çalışmada, sınıf eğitimi öğretmen adaylarının almış oldukları “Çevre Eğitimi Dersinin” kent doğası kazanımları üzerindeki etkisi araştırılmış ve doğanın anlamı, kentsel doğa, kentsel alandaki biyolojik çeşitlilik, kentsel flora ve fauna arasındaki farklar ortaya konulmuştur. Çevre Eğitimi Dersi'nin kent doğası farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına ulaşmak için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış, cevaplardan kavramlar ve kavram grupları oluşturularak değerlendirilmeler yapılmış ve sonuçlar tablo ve grafikler ile ortaya konulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Çevre Eğitimi  
Kent Doğası  
Flora  
Fauna  
Biyolojik Çeşitlilik

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.11.2020

Kabul Tarihi: 25.11.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

---

\* Doç, Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi , meryemhayir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3190-3144

# The effect of Environmental Education Course On Prospective Teachers' Awareness of Urban Nature

Meryem HAYIR KANAT\*

## Abstract

Do people living in cities with an ever-increasing population have sufficient knowledge about nature? Studies reveal that people living in cities do not have sufficient knowledge about nature. Therefore, education is essential to increase the level of knowledge about nature. Schools are formal education institutions where education is carried out most effectively. The competencies of the teachers who teach in these schools about urban nature are vital. In this study, the effect of "Environmental Education Course" taken by candidates of primary school teachers on urban nature achievements was investigated and the differences between the meaning of nature, urban nature, biodiversity in the urban area, urban flora and fauna were revealed. It was determined that the Environmental Education Course positively affected the awareness of the urban nature. In order to reach the research findings, a questionnaire consisting of open-ended questions was applied, the concepts and concept groups were formed from the answers and the evaluations were made and the results were presented in tables and figures.

## Keywords

Environmental Education  
Urban Nature  
Flora  
Fauna  
Biodiversity

## About Article

Sending Date: 16.11.2020  
Acceptance Date: 25.11.2020  
Electronic Issue Date: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Sürdürülebilir, sağlıklı bir çevre için biyolojik çeşitliliğin korunması gereklidir. Bilmediğimiz, farkında olmadığımız bir şeyi korumak zor yada mümkün olamayacağından, öncelikle biyolojik çeşitlilik hakkında insanların farkındalık düzeylerini artırmak gerekir. İnsanların bilgi edinme süreçlerinde pek çok farklı ortam vardır. Bu ortamların başında okullar gelmektedir. Yazılı, sözlü ve görsel medya araçları, toplum yararına hizmet veren kurum ve kuruluşlar, içerisinde yaşadığımız çevrenin çok önemli bir unsuru olan biyolojik kaynakların ve biyolojik çeşitliliğin önemini vurgulamaktadır. Dünya üzerinde nüfusun yüz yılda yedi katına çıkması, çevremizde var olan bütün kaynakların aşırı kullanımı üzerinde baskı yaratmaktadır. Bu baskılar atmosferdeki oksijenden yer altından çıkartılan madenlere, okyanus ve denizlerde aşırı avlanma iletürlerin azalması ve yok olmasına neden olan yoğun talebe, bitki ve hayvan türlerinin azalması yada yok olması üzerinde etkili olmaktadır. Doğal kaynaklarımızın sürdürülebilir olması ancak farkındalık ve doğru kullanım ile mümkündür. Doğru kullanabilmek için bilmek, bilmek için ise eğitim önemlidir. Birleşmiş Milletler 1975 yılında, 1972'de Stockholm'de yapılan Birleşmiş Milletler İnsan Çevre Konferansı'nın

\* Doç, Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi , meryemhayir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3190-3144

önerileri doğrultusunda UNESCO ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) kapsamında Uluslararası Çevre Eğitimi Programını (IEEP) başlattı. Ardından 1977'de Tiflis'te yapılan Hükümetler Arası Çevre Eğitimi Konferansı, tüm ülkelerde bu alanda uluslararası işbirliğine büyük bir ihtiyaç duyulduğunu düşünerek; UNESCO ve UNEP'e bu eğitimin geliştirilmesine yönelik çabalarını sürdürme çağrısında bulundu. Bu konferansa 66 UNESCO üyesi ülkeden delegeler, ayrıca çeşitli gözlemciler ve diğer kuruluşların üyeleri de katıldı. Bu tarihten sonra Tiflis Konferansı'nın önerileri doğrultusunda, Çevre Eğitimi UNESCO'nun Orta Vadeli Planı'nın amaçları arasında yer aldı. Onaylanan program ve bütçelere dâhil edildi (UNESCO, 1987).

UNESCO Çevre Eğitimi Birimi, 1989 yılında Ortaokullar için bir prototip çevre eğitimi programı hazırladı. Sonrasında çevre eğitime ve sürdürülebilirlik kavramı da dâhil edilerek kapsamı genişletildi (UNESCO, 1994).

Türkiye'de çevre eğitimi Ortaokul düzeyinde 7. ve 8. sınıf programlarında 2 ders saati olarak yer alan bir seçmeli derstir (MEB,2018). Bunun haricinde UNESCO'nun prototip öğretim programı kapsamında yer alan ve pek çoğu zorunlu dersler olan Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler dersleri kapsamında da çevre eğitimi verilmektedir (MEB, 2015).

Çevre eğitiminin örgün eğitim içerisinde verilmesinde en önemli unsur öğretmendir. Bu nedenle çevre eğitimi verecek olan her seviyedeki öğretmenin, öncelikle bu konudaki yetkinliği sağlanmalıdır. Çevre bilinci olan bir öğretmen derslerini hazırlarken bunu göz önünde bulundurur (Karademir 2016:5). Kandemir'in farklı branşlardan öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmanın sonucuna göre "Öğretmen adayları öğrenimleri süresince çevre bilinçlerini ve çevre öz-yeterliliklerini geliştirecek faaliyetlerde bulunmamaktadırlar." (Karademir, 2016:12). Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Öğretmen yetiştirme programlarında bağımsız bir ders olarak çevre eğitimi zorunlu yada seçmeli ders olarak yer almaktadır. Bu derste öğretmen adaylarının çevre konusundaki bilgilerini artırmanın yanı sıra, uygulama pratiklerini de geliştirerek sınıf dışı ortamlarda, açık havada çevre eğitimi yapabilmelerini sağlamak önemlidir. Çevre Eğitimi dersi alan bir grup Sınıf Öğretmenliği Programı'nda eğitim görmekte olan öğretmen adayı üzerinde yapılan bir çalışma, dersi alan öğrencilerde çevre eğitimi öz yeterliliklerinde istatistiksel olarak önemli bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat erkeklerde ve kırsalda yetişenlerde oranlar biraz daha yüksek çıkmıştır (Zayimoğlu Öztürk, Öztürk & Şahin, 2015:303). Şahin ve arkadaşlarına göre de klasik anlatım yöntemi ile yapılan çevre eğitimi dersine katılan öğretmen adayı öğrenciler ders sonunda yapılan sınavda düşük başarı sağlamışlardır. Buna karşın yaratıcı düşünce becerilerini kullanarak aktif öğrenme yöntemi ile derse katılan öğrencilerde başarı yüksek olmuştur (Şahin, Cerrah, Saka, & Sahin, 2004).

Çevre Eğitimi üzerine yapılmış olan çok sayıda bilimsel çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar daha çok çevre eğitiminde kavram yanılguları ve uygulanan yöntemlere

odaklanmıştır. Çevre eğitiminde öğrencilerde çok fazla miktarda kavram yanlışları olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Webb&Boltt, 1990; Yücel & Morgil,1999; Haktanır & Çabuk, 2000; Özkan, Tekkaya&Geba, 2001; Khalid, 2003; Papadimitriou, 2004; Alp, Ertepinar, Tekkaya& Ayhan 2006; Atasoy, 2005; Uzun &Sağlam, 2005; Zak&Munson, 2008; Darçın&Darçın, 2009; Umdü Topsakal & Kara, 2009; Çimer, Çimer &Ursavaş, 2011). Kavram yanlışlarının ve yetersiz bilgilerin olması bu konuda bilgi aktarıcısı olarak öğretmenlerin yeterli donanımda olmasının önemini ortaya koymaktadır.

Köse (2010) yaptığı araştırmada öğrencilerin bilgi seviyesi ile çevreye karşı tutum ve duyarlılık arasında doğru orantı olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öğrencilere yol gösterici ve rehber olacak olan öğretmenlerin çevre konusunda bilinçli ve çevre konusunda kavram yanlışları en az olan bireyler olarak yetiştirilmesi önemlidir. Okullarda çevre eğitimini okulöncesi ve ilkokul seviyesinde sınıftan sorumlu olan öğretmenler farklı dersler kapsamında yapmaktadır. Ortaokullarda Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri, liselerde ise biyoloji, coğrafya ve kimya öğretmenleri ağırlıklı olarak dersleri kapsamında çevre eğitimi vermektedir. Fakat bütün branş öğretmenlerinin bu konuda yeterli olması için eğitim fakültelerinde verilen çevre eğitimi önem arz etmektedir. Özmen ve Özdemir(2016) Fen ve Teknoloji Öğretmenliği eğitimi alan öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimi yeterli gördükleri ve aldıkları eğitim sayesinde öğrencilerine eğitim verebilme yeterlilikleri olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

Derste uygulanan yöntemlerin başarıya olan etkisi üzerine yapılan çalışmalar(Şahin vd.,2004, Uzun & Sağlam, 2007) klasik anlatım yöntemine göre öğrenciyi merkeze alan aktif öğrenme yöntemlerinin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Proje oluşturma, drama tekniği kullanmak, kompozisyon yazmak, arazi çalışması yada arazi gezisi yapmak bu yöntemler arasında bulunmaktadır.

Giderek daha fazla insanın kentlerde yaşamaya başlaması ile birlikte bireylerin çevre ile olan kontakları azalmakta, yaparak ve yaşayarak elde edebilecekleri çevreye dair pek çok bilgi eksik kalmaktadır. Yapılan araştırmalar bütün yaşamını kentsel ortamda geçirmiş olan bireylerin kırsal kesimde hayatının bir kısmını yada tamamını geçirmiş olan kişilere göre çevre konusunda daha az bilince ve bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Aynı araştırma ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların çevre konusundaki tutumlarını etkilediği ve eğitilmiş ebeveyni olan kişilerin çevreye karşı daha duyarlı olduğunu ortaya koymuştur (Zengin &Kunt 2013; Navruz& Akpınar 2018).

Kentsel alanlarda yaşayan ve doğal çevre ile iletişimi minimumda olan bireylerin çevre konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak için eğitim sistemi başta olmak üzere sivil toplum kuruluşları, belediyeler ve politika yapıcılara görevler düşmektedir. İstanbul Türkiye'nin ve Avrupa'nın en kalabalık kentidir. Coğrafi avantajlarına (plato yapısı, yarım adalar, adalar, vb.) rağmen kentte yaşayanlar kentin doğası konusunda yetersiz bilgilere sahiptirler(Hayir-Kanat &Breuste 2020). Kentsel doğa; Dünya'nın birçok yerinde tarım

alanları ve ormanları, parkları ve bahçeleri, cadde ve sokaklarda yer alan doğal yapılardan oluşmaktadır. Kentsel alan içerisinde yer alan doğa kent bilimciler tarafından sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Kentsel doğayı açık ve özlü bir şekilde sunmak için basit bir yöntem Kowarik (1992) tarafından dört doğa grubuna ayrılmıştır. Bu sınıflandırma, kentsel doğanın belirli özelliklerine (fauna, flora ve bitki örtüsü) odaklanır ve doğal alanın (manzaranın) yaşadığı insan etkisinin derecesine göre dört farklı “doğa türü” arasında ayırım yapar. Bunlardan *ilki* ormanlar ve sulak alanlar gibi hiç bozulmamış yada çok az bozulmuş doğal alanlar, *ikincisi*, kentsel genişlemeden etkilenmiş ve şehrin etrafında ya da şehrin banliyöleri ile bütünleşmiş tarım arazilerinden oluşmaktadır. Buna çayırlar, meralar ve ekili alanlar ile çitler gibi peyzaj elemanları da dâhildir. “İkinci doğa” genellikle şehirden büyük ölçüde etkilenir ve tipik olarak yoğun yönetim ile karakterize edilir. *Üçüncü* kentsel doğa türü ise parklar, bahçeler gibi insanlar tarafından kentsel alanda insanların doğal alan rekreasyon ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulmuş ve kentsel doğa denilince ilk akla gelen grubu kapsamaktadır. Kentsel alandaki *dördüncü* doğa, kentsel ekoloji araştırmalarında genellikle özel bir ilgi görmektedir. Çünkü bu doğa biçimi ne dikilir ne de ekilir. Bunun yerine kentsel ve sanayileşmiş alanlarda doğal olarak oluşur. Bu tür bir doğa, kendiliğinden büyür ve antropojenik etkiler altında ortaya çıkar. Belirli arazi kullanımının sona ermesinden sonra habitat değişiminin derecesi toprak, hidrolojik denge, mikro iklim vb. ile yakından bağlantılıdır. Tipik kentsel flora için uygun olarak, öncü türler gelişir. Bunu kendiliğinden gelişen çalı toplulukları ve kentsel öncü ormanlar takip eder. Bu tür doğa sıklıkla kentsel ekolojik çalışmaların konusudur ve 1970’lerden bu yana giderek botanik araştırmaların ana ilgi alanı haline gelmiştir (Breuste, 2020: 17-18). Bu doğa tiplerinden birinci ve dördüncü doğa tipinde biyolojik çeşitlilik artmaktadır.

## YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı çevre konusundaki duyarlılığı artırmak, genç kuşaklarda çevre bilinci oluşturmaktır. Bu hedefe ulaşmada bilgi aktarımında çok önemli yeri olan öğretmen adaylarının çevre konusundaki bilgi ve kazanımlarının artırılması önemlidir. Çevre eğitimi dersi Türkiye’de eğitim fakültelerinde zorunlu yada seçmeli olarak okutulmakta olan, haftalık 2 kredilik bir derstir. Toplam 14 haftalık ders programında, çevre ile ilgili temel konular yer almaktadır. Bu ders kapsamında ekolojinin ne olduğu ve temel ekolojik kavramlar anlatıldıktan sonra, çevreyi oluşturan faktörler üzerinde durulur. Daha sonra yeryüzünde bulunan büyük karasal, sulcul ve özel ekosistemler tanıtılır. Çevre sorunları ve önlenme yolları üzerinde durulur. Kaynakların sürdürülebilir kullanımının önemi ve çevre eğitiminin içerisinde yaşadığımız dünyanın geleceği için önemi vurgulanır. Bilinçli bir çevre eğitiminin faydaları üzerinde durulur.

Bu araştırma kapsamında 2018 bahar döneminde zorunlu olarak açılan derste 1 yazılı sınav, 1 araştırma ödevi ve 1 final sınavı yapılmıştır. Sınıf Öğretmenliği 2. sınıfta okumakta olan ve Çevre Eğitimi dersini alan 59 kişi üzerinde hem durum tespiti yapmak, hem de dersin etkisini ve kullanılan yöntemlerin etkisini ölçmek amacı ile acık uçlu beş soru ve



kentsel doğanın resmedilmesini isteyen bir sorudan oluşan altı soruluk bir ölçek geliştirilmiş ve uygulanmıştır. İlk ders saatinde tüm öğrencilere 5 soruluk açık uçlu sorulardan ve kentsel doğa konulu resimden oluşan ön test yapılmıştır. Ders müfredatı tüm öğrencilere sunuş, soru cevap, beyin fırtınası, sorun çözme, proje oluşturma yöntem ve teknikleri kullanılarak aktarılmıştır. Dönem içi araştırma projesi için sınıf ders yürütücüsü tarafından iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan birine doküman analizi ve diğer gruba ise saha araştırması (arazi çalışması) şeklinde İstanbul flora ve faunasına ait araştırma ödevi verilmiştir. Proje ödevi verilen 1. Grup'tan İstanbul'a özgü bitki ve hayvan türlerini literatür taraması ile değişik kaynaklardan bulmaları, 2. Grup'tan ise YTÜ Davutpaşa Kampüsü'nde yer alan bitki ve hayvan türlerini fotoğraflamaları ve türlere ait özellikleri bularak yazmaları istenmiştir. Araştırmada iki hedef bulunmaktadır. Bunlardan ilki dersin çevre eğitimine etkisini, ikincisi ise çevre konusunda öğrenmede yöntem etkinliğini ölçmek olmuştur.

Araştırmanın 6. Sorusu olarak yöneltilen kentsel doğanın resim yolu ile anlatılması bu çalışmadan ayrı olarak değerlendirilmiş ve daha önce konferans bildirisi olarak sunulmuştur (Hayır Kanat & Akçay, 2018). Bu nedenle bu çalışma sadece açık uçlu soruları kapsamaktadır.

### **Araştırma Deseni**

Araştırmabulgularına **keşfedici sıralı karma yöntemdeseni** ile ulaşılmıştır. Keşfedici sıralı karma yöntemdeseninde veri toplama iki aşamada gerçekleşir. İlk aşamada nitel veri toplamayı ikinci aşamada nicel veri toplamak takip eder. Buradaki zorluk, ilk aşamada elde edilen bilgilerin ikinci aşamada nasıl kullanılacağıdır. Nitel veri analizi, alıntılar, kodlar ve temalar içerir (Creswell, 2016:226). Bu araştırmada açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler kavramlaştırılarak Microsoft Excellprogramına aktarılmış ve kavram tabloları oluşturulmuştur. Daha sonra kavram tabloları içeriklerine göre tema gruplarına ayrılmış ve veriler sayısallaştırılmıştır.

### **Evren-Örnekleme**

Araştırmanın evreni İstanbul ili Esenler ilçesi Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsü'dür. Örnekleme grubunu ise eğitim fakültesinde eğitim görmekte olan sınıf eğitiminde 2. sınıfta okuyan 59 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 8 öğretmen adayı son teste katılmamış, sondeste katılan öğretmen adayı sayısı 51 olmuştur

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına ön test ve son testte yöneltilen açık uçlu sorular oluşturmaktadır. Bunlar:

1. Senin için doğa nedir?
2. Kentte doğa ile ilişkilendirdiğin neler var?
3. Kent için doğanın fonksiyonu nedir?
4. Kentsel doğal alanlarda sık sık karşılaştığınız bitki ve hayvan türlerini söyleyebilir misiniz?

## 5. Sence bitki ve hayvan arasındaki fark nedir?

**BULGULAR****Doğa'nın Anlamı**

“Doğa senin için nedir(Anahtar kelimeler ile yazınız.)?” sorusunu yönelttiğimiz öğretmen adaylarından anahtar kelimeler ile doğayı tanımlamaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularını yazarken yapılan tanımlardan kavramlar oluşturulmuş ve daha sonra bu kavramlar anlam içerikleri dikkate alınarak;*Bitki (Botanik) İle İlgili Olanlar, Duygu-Durum İfadeleri, Fauna Unsurları, Hidroğrafya İle İlgili Olanlar, Topoğrafya Unsurları, İklimle İlgili olanlar* şeklinde altı (6) gruba ayrılmıştır(Tablo 1). Ön testte 59 öğretmen adayı toplam 118 kavramı doğa ile ilişkilendirirken bu sayı son testte 51 öğretmen adayı ve 128 kavram olmuştur. Ön testte her bir öğretmen adayı ortalama 2 kavramı doğa ile ilişkilendirmişken, son teste 2.5 kavram doğa ile ilişkilendirilmiştir.

Öğrenciler doğayı tanımlarken **duygu durumları ile ilgili kavramları** en sıklıkla kullanmışlardır. Ön testte 27 (%22,9) öğrenci tarafından; “huzur, özgürlük, mutluluk, rahatlamak, bağımsızlık, sakinlik, saygı, sevgi, güzel, rahat uyku, yaşam, sessizlik, neşe” gibi 13 farklı kavram kullanılmıştır. Bu kavramlar arasında tekrarlanma sıklığı en fazla olan “mutluluk” 6 öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Son testte bu kavramın tekrarlanma sıklığı 10’dur. Son testte en fazla dile getirilen 18 tekrar ile “huzur” kavramıdır. Oysa huzur kavramı ön testte sadece 4 öğrenci tarafından doğanın anlamı ile eşleştirilmiştir. Ön testte yer bulmayan bazı kavramlar son testte yer almıştır. Bunlar; “armağan, etkileşim, gelecek, gerçekçilik, hayat, iyilik, sadelik, vahşilik, doğallık, nefes, saflık, sağlık” kavramlarıdır. Ön testte yer aldığı halde son testte yer bulmayan kavramlarda vardır. Bunlar “bağımsız, saygı, sevgi, rahat uyku, yaşam, sessizlik, neşe” kavramlarıdır. Son testte doğanın anlamı konusunda 55 öğretmen adayı tarafından duygu-durum sınıflamasına dahil olan toplam 17 farklı kavram dile getirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Doğanın anlamı konusunda kullanılan ifadelerin kavram gruplarına göre sayısal dağılımı

Tema Grupları	Ön-Test(59 Kişi)			Son Test (51 Kişi)		
	F	%	Kullanılan Kavramlar	F	%	Kullanılan Kavramlar
Duygu-Durum İfadeleri	27	22,9	Huzur, Özgürlük, Mutluluk, Rahatlamak, Sakinlik, Güzel, Sessizlik, Neşe, Bağımsız, Saygı, Sevgi, Rahat Uyku, Yaşam	55	43	Huzur, Özgürlük, Mutluluk, Rahatlamak, Sakinlik, Güzel, Sessizlik, Neşe, Armağan, Etkileşim, Gelecek, Gerçekçilik, Hayat, İyilik, Sadelik, Vahşilik, Doğallık, Nefes, Saflık, Sağlık
Bitki (Botanik) İle İlgili Kavramlar	30	25,4	Bitki, Yeşillik, Ağaç, Orman, Çiçek, Tabiat, Fotosentez	24	18,8	Bitki, Yeşillik, Ağaç, Orman, Çiçek, Yaprak, Çevre, Canlı
Fauna Unsurları	16	13,5	Hayvanlar, Organizma, İnsan	16	12,5	Hayvanlar, Organizma, İnsan, Kuş Cıvıltıları

Hidrografya İle İlgili Kavramlar	13	11	Deniz, Nehir, Göl, <b>Temiz Su</b> , Mavi	5	3,9	Deniz, Nehir, Göl, Mavi
Topoğrafya Unsurları	12	10,2	Toprak, Dağ, Ova, Sahil	1	0,8	Toprak, Dağ, Ova, Sahil, <b>Deprem</b>
İklimle İlgili Kavramlar	10	8,5	Temiz Hava, Oksijen, Güneş, <b>Gökyüzü</b>	9	7	Temiz Hava, Oksijen, Güneş, <b>Yağmur, Radyasyon</b>
Beşeri Unsur Kavramları	10	8,5	Yaşam Alanı, Kent	18	14	Yaşam Alanı, Kent, <b>Salıncak, Besin</b>
<b>Toplam</b>	<b>118</b>	<b>100</b>		<b>128</b>	<b>100</b>	

**Açıklama:** Kırmızı Renkler sadece ön testte, yeşil renkler sadece son testte kullanılan ifadeler olmuştur.

Öğretmen adayları ön testte **botanik** ile ilgili 30 (% 25,4) öğretmen adayı 7 farklı kavram kullanmışlardır. Bunlar; “bitki, yeşillik, ağaç, orman, çiçek, tabiat, fotosentez” kavramlarıdır. Ön testte kullanılan “tabiat ve fotosentez” kavramı son testte hiç kimse tarafından dile getirilmemiştir. Buna karşın ön testte kullanılmayan ve bu gruba dahil edilen “yaprak, çevre, canlı” kavramlarını son testte kullanmışlardır.

Öğretmen adaylarının doğanın anlamını belirtirken kullandıkları “hayvanlar, organizma, insan, kuş cıvıltıları” kavramları **Fauna Unsuru** olarak gruplanmıştır. Ön tesste 16 (%13,5) öğretmen adayı “hayvanlar, organizma, insan” kavramları ile doğayı ilişkilendirmişlerdir. Son testte “hayvanlar, insan, kuş cıvıltıları” kavramları 16 kez dile getirilmiştir. Son testte bir öğretmen adayının kullandığı “kuş cıvıltıları” ifadesi fauna grubuna dahil edilmiştir.

**Hidrografya ile ilgili** olarak gruplanan “deniz, nehir, göl, temiz su, mavi” ifadeleri ön testte 13 (%11) defa kullanılmış, son testte toplam 5 (%3,9) öğretmen adayı “deniz, nehir, göl, mavi” ile doğayı ilişkilendirmiştir. Son testte “temiz su” ile doğayı ilişkilendiren olmamıştır.

Öğretmen adaylarının kullandıkları “toprak, dağ, ova, sahil, deprem” ifadeleri **topografik unsur** olarak tasnif edilmiştir. Ön testte 12 (%10,2) öğrenci topografik unsurlar ile doğayı ilişkilendirmiş ve “toprak, dağ, ova, sahil” ifadelerini kullanmıştır. “Deprem” ifadesi sadece son testte 1 öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır.

“Temiz hava, oksijen, güneş, gökyüzü, yağmur, radyasyon” kavramları **iklimle ilgili olan** kavramlar olarak bir araya getirilmiştir. Ön testte 10 (%8,5) öğretmen adayı “temiz hava, oksijen, güneş, gökyüzü” ifadelerini kullanmıştır. Son testte öntestte kullanılan kavramlara ilave olarak “yağmur ve radyasyon” kavramları kullanılmıştır. “Temiz hava” hem ön testte, hemde son testte tekrarlanma sıklığı en fazla olan kavramdır.

Öğretmen adayları tarafından ifade edilen “kent ve yaşam alanı” ifadeleri **beşeri unsurlar** olarak gruplandırılmıştır. Ön testte toplam 10 (58,%) öğretmen adayı beşeri

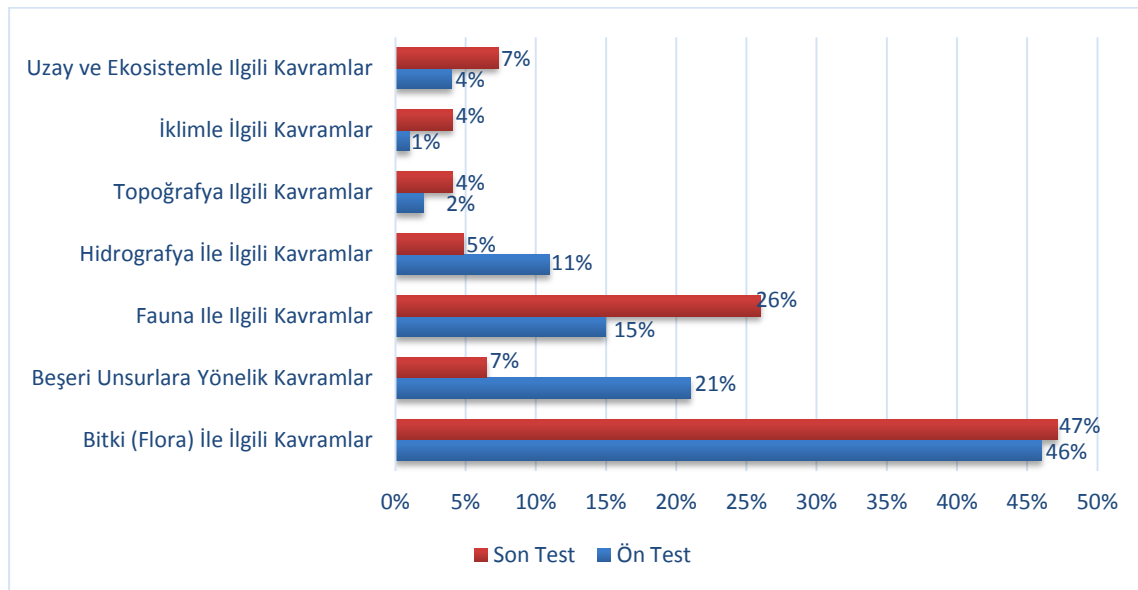
unsurlara ait ifadeler kullanırken, son testte 18 (% 14) kişi “kent, yaşam alanı, salıncak, besin” gibi doğa ile ilişkili olarak dört farklı ifade kullanmışlardır. Hem ön testte, hemde son testte “doğa yaşam alanıdır” ifadesi en sık tekrarlanmıştır.

### Öğretmen adaylarına göre kentsel doğa

Araştırmanın ikinci sorusu “Kentte doğa ile ilişkilendirdiğin neler var? (Anahtar kelimeler ile yazınız.)” sorusu olmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevapları tümevarım ilkesi doğrultusunda, ilk önce tek tek tüm katılımcılara göre listelendi. Sonrasında katılımcıların kullandıkları ortak kavramları toparlayarak, kullanılan toplam kavram sayısını önteste 21 (toplam 110), son testte 34 (Toplam 123) farklı kavram olarak tespit edildi. Daha sonra bu kavramları anlamlarına göre tasnif ederek 7 grup oluşturuldu (Şekil 1).

Her bir öğretmen adayı istediği kadar ifadeyi kullanma özgürlüğüne sahip olduğundan, öğretmen adayı sayısı ile ifadeler arasında fark vardır. Bir öğretmen adayı kent doğası ile ilgili en fazla 6 farklı ifade kullanmıştır. “Ağaçla, bitkiler/yeşillik, cicek, saksıda çiçek, mantar” ön testte 51 (%46), son testte 58(%47) defa kent doğası ile ilişkilendirilmiş ve **bitki(flora) ile ilgili kavramlar** olarak tasnif edilmiştir. Ön testte kent doğası ile çiçeği birleştiren olmamışken, son testte 7 öğretmen adayı kent doğasının bir unsuru olarak çiçeği ifade etmişlerdir. Kent doğasının en fazla ifade edilen bitkisel unsuru ağaçlar olmuştur. Fakat ağaç türleri ile ilgili bir ifadeye rastlanmamıştır.

“Hayvanlar, kuş/kuş sesi, köpek, kedi, sinek/böcek, martı” **hayvanlar (fauna) ile ilgili kavramlar** olarak tasnif edilmiştir. Öğretmen adayları sıklıkla kent doğasına ait unsur olarak “hayvanlar” ifadesini kullanmıştır. Diğer ifadeler gibi bu ifade de çok genel bir ifadedir. Bir türü değil bir topluluğu ifade etmektedir. Ön testte 17 (%15), son testte ise 32 (%26) kez kent doğasında faunaya ait unsur dile getirilmiştir.



Şekil 1: Kent doğası ile ilgili kavramların sınıflandırılması (%)

**Beşeri Unsurlara Yönelik Kavramlar** olarak “İnsan, bina, yapay peysaj /yapay çevre, piknik, beton” değerlendirilmiştir. Ön testte 23 (%21) olan kavram sayısı son testte azalarak 8 (%7) olmuştur.

Kentsel alandaki doğal hidrografya unsurlarıolan “deniz, dere, gölet”**hidrografya ile ilgili kavramlar** olarak tasnif edilmiştir. Ön testte 12 (%11), son testte 6 (%5) defa ifade edilmiştir.

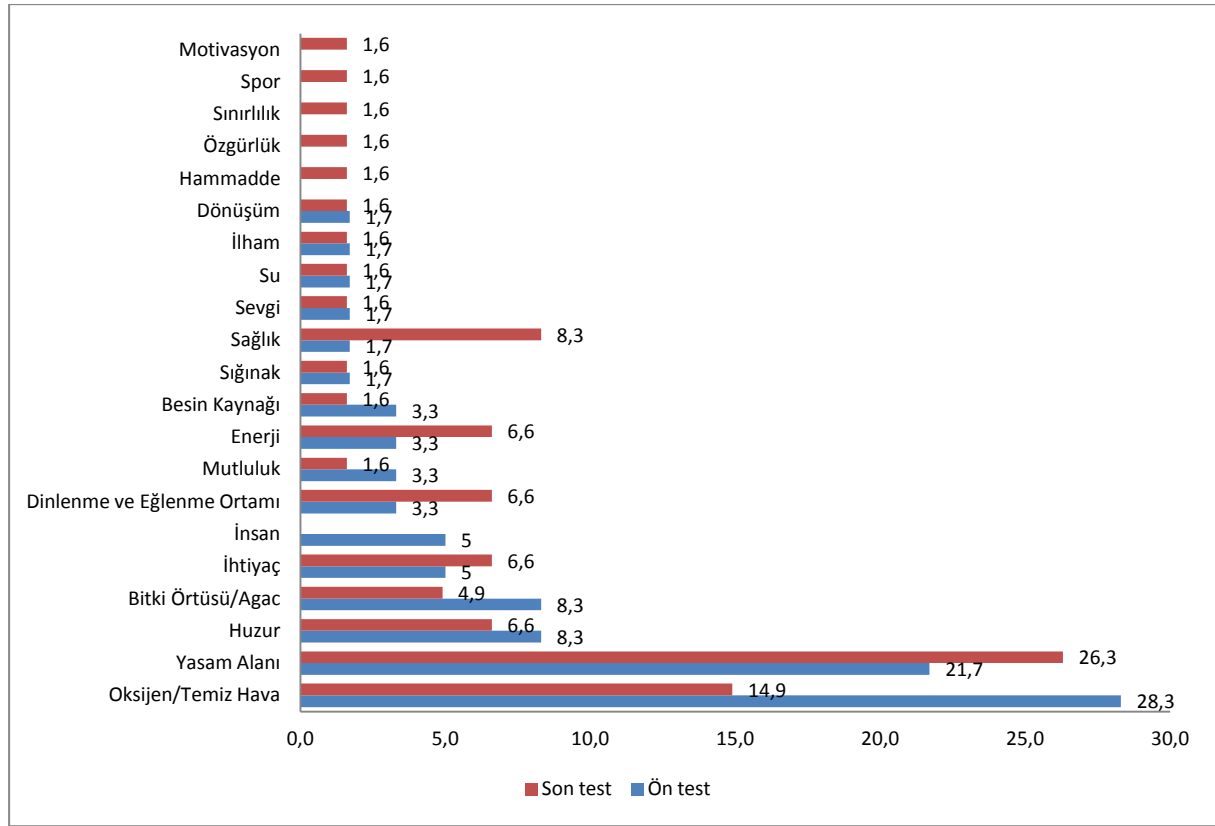
**Topoğrafya ilgili kavramlar** olarak “toprak, mağara, çukur” gruplanmış olup ön testte 2 (%2), son testte 5 (%4) kez yazıldığı tespit edilmiştir. “Mağara ve çukur” kavramları sadece son testte ifade edilmiştir.

Kent doğasında, iklimle ilgili kavramlar fazla vurgulanmıştır.“Yağmur ve rüzgâr”**iklimle ilgili kavramlar** olarak gruplanmış, ön testte 1 (%1), son testte 5(%4) kez dile getirilmiştir. Rüzgâr sadece son testte yer almıştır.

“Gökyüzü, oksijen ve yıldız”**zay ve ekosistemle ilgili kavramlar** olarak tasnif edilmiştir. “Yıldız” sadece son testte yer almıştır. Ön testte 4(%4), son testte 9 (%7) uzay ve ekosistem kavramı yer almıştır.

### **Kent için doğanın fonksiyonu**

Kentsel alanlar için doğanın fonksiyonu konusunda öğretmen adaylarının görüşleri üzerinde çevre eğitimi dersinin etkisi olmuştur. Ön testte kent doğası daha çok biyolojik alan olarak görülürken, son testte kentsel doğanın hem insanlar, hemde diğer canlılar için yaşam alanı olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Ön testte kent için doğanın fonksiyonunun en popüler cevap olarak %28,3 ile “oksijen ve temiz hava sağlamak” cevabı verilmiş, son testte oran %14,9’a gerilemiştir. Son testin en fazla tekrarlanan cevabı %26,3 ile kent için doğanın fonksiyonu “yaşam alanı sağlamak” olmuştur. Yaşam alanı sağlamak cevabı ön testte de %21,7 ile ikinci en fazla tekrarlanan ifadedir. Kent için doğanın anlamı sorusuna verilen diğer cevapların tekrarlanma sıklığı çok fazla değildir. Bu ifadeler; huzur, bitki örtüsü ve ağaç, ihtiyaç, insan, dinlenme ve eğlenme ortamı, mutluluk, enerji, besin kaynağı, sığınmak, sağlık, sevgi, su, ilham, dönüşüm, hammadde, özgürlük, sınırlılık, spor, motivasyon’dur. Bu ifadelerden “insan” ön testte 5 öğretmen adayı tarafından belirtilmiş iken son testte hiçbir öğretmen adayı tarafından belirtilmemiştir.Ön testte yer almayan“hammadde, özgürlük, sınırlılık, spor, motivasyon” ifadeleri son testte birer kez dile getirilmiştir (Şekil 2). Ön tesste kişi başına düşen kavram ortalaması 1,02 iken son testte biraz artmış ve 1,2 olmuştur.



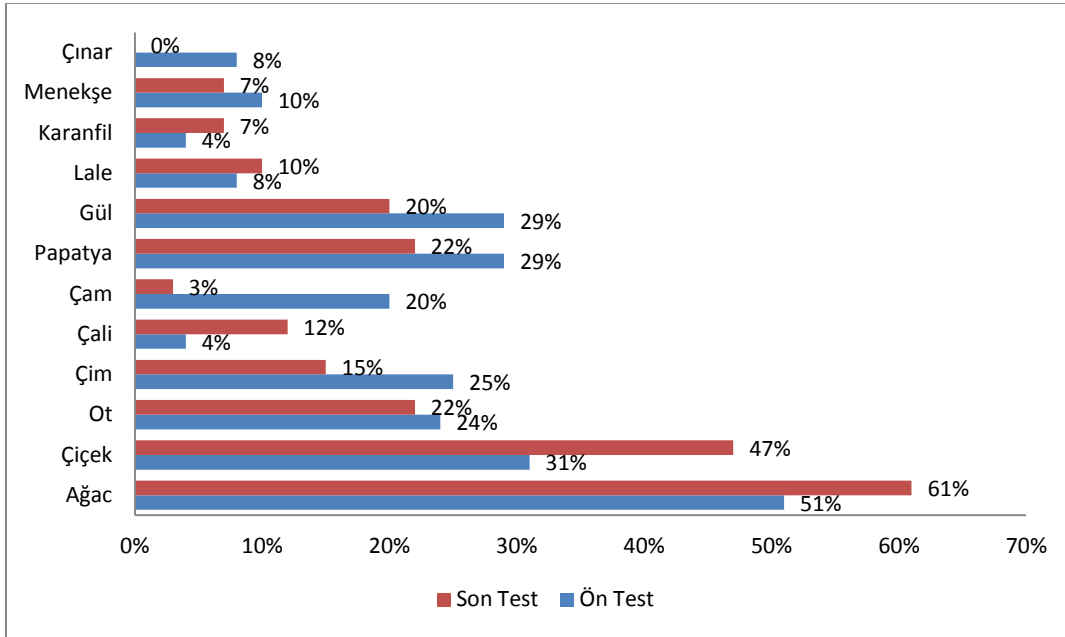
Şekil 2: Öğretmen adaylarının bakış açısı ile kent için doğanın fonksiyonu (%)

### Kentsel doğal alanlarda sıklıkla karşılaşılan bitki türleri

Kentsel doğal alanlarda sıklıkla karşılaşılan bitki türleri ile ilgili olarak ön testte 59 öğretmen adayı tarafından toplam 170 kavram (Aynı kavram birden çok vurgulanmıştır.)ve 43 farklı bitki türü ifade edilmiştir. Bunlardan 28 tane bitki sadece bir kez, 5 bitki ise iki kez dile getirilmiştir. Doğal alanlarda sıklıkla karşılaşılan bitkiler için hem ön test ve son testte 25 ortak kavram yer almıştır. Bu kavramlar; *ağaç çiçek, ot, papatya, gül, çim,calı, lale, karanfil,menekşe, çam,findık, nane, akasya, armut, böğürtlen, buğday, domates, dut, elma, kiraz, orkide, portakal, sümbül, zambak*'tır. Kişi başına düşen ortalama kavram sayısı 2,88 olmuştur. Ön testte ifade edilen 18 kavram son testte yer bulmamıştır. Son testte yer bulmayan bitki isimleri;*begonya, misir, ayçiçeği, biberiye, ceviz, citlembik, ispanak, kardelen, karpuz, kekik, leylak, limon, mandalina, maydanoz, patates, sebze, selvi ve sardunya* gibi ağırlıklı olarak mutfakta tüketilen ya da evde saksılarda yetişen türlerdir.

Son testte toplam 51 öğretmen adayı 45 farklı kavram olmak üzere toplam 160 kavram kullanmıştır. Kişi başına ise ortalama 3,14 kavram düşmüştür. Bunlardan 20 tanesi ön testte dile getirilmemiş olan; *ardıç, arpa, çay, çınar, defne, ebegümeci, feslegen, ihlamur, ısırgan otu, japonayvası, kaktüs, kavak, kestane, manolya, muz, palmiye, sarmaşık, üzüm, yonca ve yosun* gibi yeni bitki türüdür. Kavramların son testte tekrarlanma sıklığına bakacak olursak; 30 tanesi bir kez, 5 tanesi iki kez tekrarlanmıştır. Şekil 3'de ön ya da son testte üç ve daha fazla kullanılmış olan bitkilere ait 12 adet kavram bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın

kullanılanları, bir türden ziyade “ağaç, çiçek, ot, çim, çalı” gibi bir bitki topluluğunu ifade eden kavramlardır.



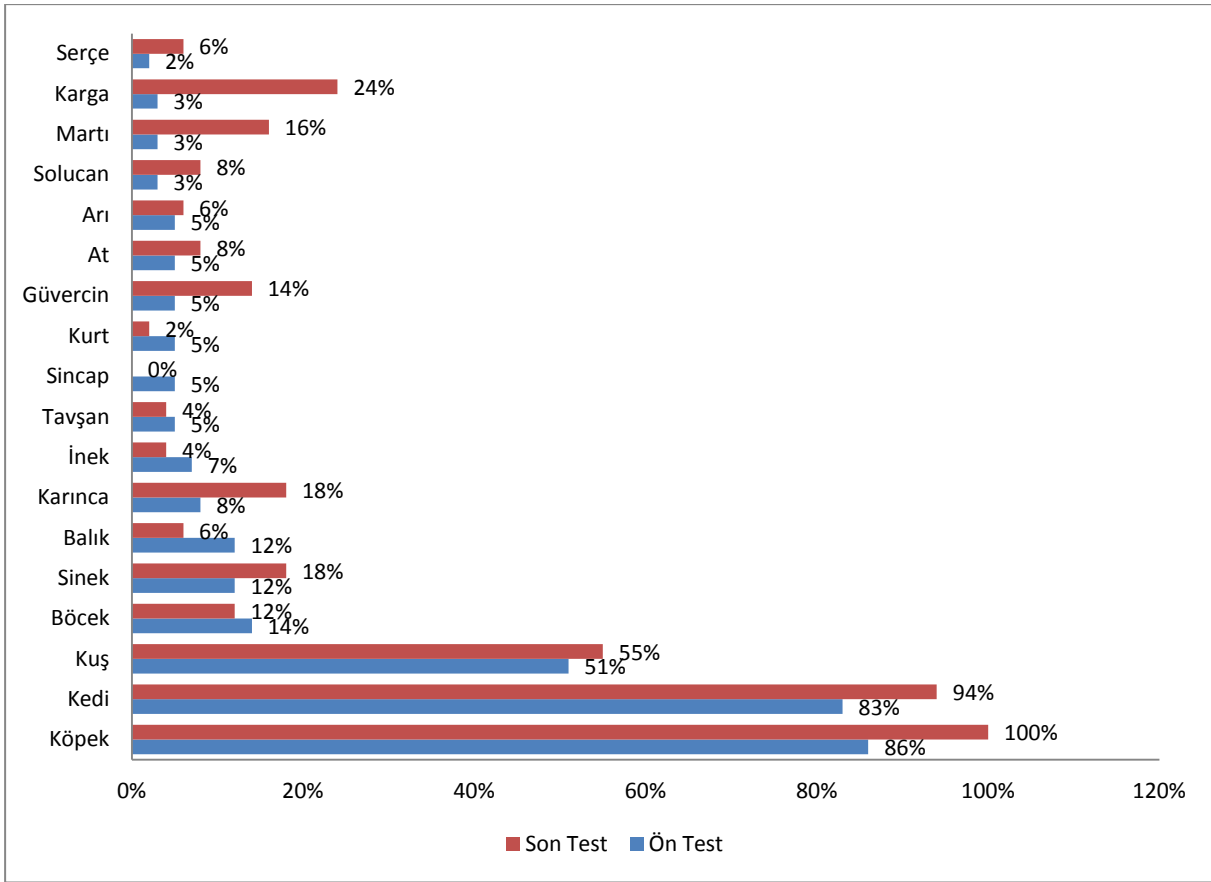
Şekil 3. Doğal alanlarda sık sık karşılaştığı ifade edilen bitki türlerinin öğretmen adayları sayısına göre oransal tekrarlanma sıklığı(1 ve 2 kez tekrarlanan kavramlar hariçtir.).

Oransal olarak bakıldığında öğretmen adaylarının yarısından fazlası ağacı kentsel ortamda sıklıkla karşılaştıkları bitki türü olarak ifade etmiştir. Bunu “çiçek, ot, çim, çalı” gibi bitki topluluğu isimleri takip etmektedir (Şekil 3).

### Doğal alanlarda sık sık karşılaşılan hayvan türleri

Ön testte toplam 32 farklı kavram bir yada birden fazla defa olmak üzere 203 kez kullanılmıştır. 12 kavram 1 kez, 6 kavram 2 kez, 14 kavram ise 3 yada daha fazla kere kullanılmıştır. Hem ön testte hemde son testte yer alan hayvanlar: köpek, kedi, kuş böcek, sinek, balık, karınca, inek, tavşan, kurt, güvercin, at, arı, solucan, martı, karga, tilki, serçe, örümcek, kaplumbağavedomuz’dur.Ön testte yer alan; sincap, yılan, tavuk, kertenkele, köstebek, keklik, keçi, eşek, atmaca, akrep ve ayıgibi 11 kavram son testte yer almamıştır. Bunlar daha çok vahşi doğaya ait olan türler ile kırsal alanda yetiştirilen evcil hayvan türleridir.

Son testte ise 27 farklı kavram toplam 214 kez,14 kavram 3 yada daha fazla ifade edilmiştir. Sadece son testte yer alan kartal, çakal, fare, salyangoz ve papağan kavramları 1 yada iki kez kullanılmıştır. Sayısal olarak bakıldığında ön ve son testte 3’den fazla kullanılan kavramlar, 14 sayısı ile eşittir (Şekil 4). Ön testte 3,44 olan kişi başına kavram sayısı, son testte 4,19 olmuştur. Bu istatistiksel olarak anlamlıdır.



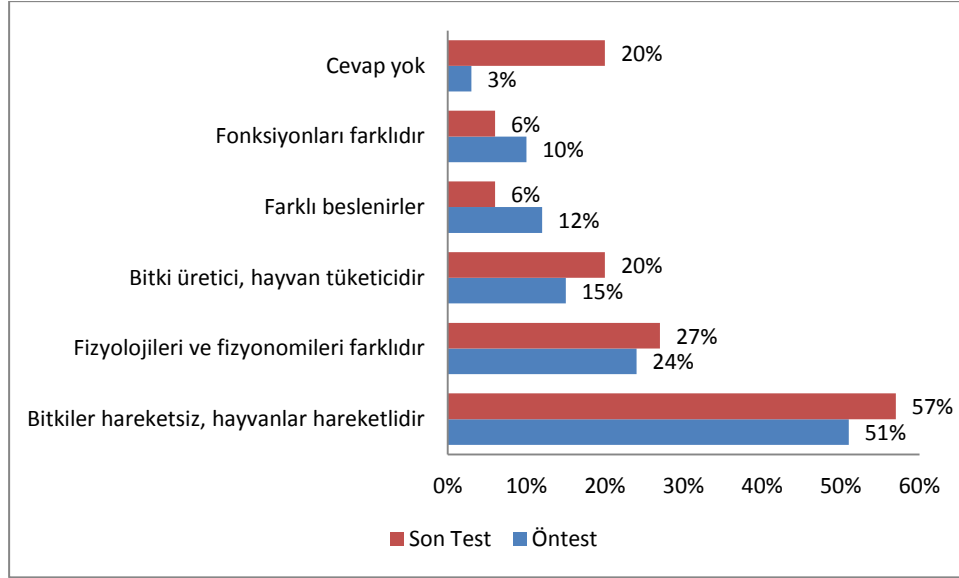
Sekil 4. Doğal alanlarda sık sık karşılaşıldığı ifade edilen bitki türlerinin öğretmen adayı sayısına göre oransal tekrarlanma sıklığı (1 ve 2 kez tekrarlanan kavramlar hariçtir.)

Öğretmen adayları doğal alanda karşılaştıkları hayvan türleri ile ilgili olarak yüksek oranda “köpek, kedi, kuş” ifadelerini kullanmışlardır. Ön testte adayların %86’sı doğal alanda karşılaştıkları hayvan türü olarak “köpek” derken, son testte tamamı “köpek” demiştir. “Kedi” diyenlerin oranı ön testte %83, son testte %94, “kuş” diyenlerin oranı ön testte %51, son testte %55 olmuştur. Kentsel alanda karşılaşılan hayvanlar ile ilgili olarak diğer ifadeler 3 yada daha fazla kez tekrarlanmış olan; böcek, sinek, balık, karınca, inek, tavşan, sincap, kurt, güvercin, at, arı, solucan, martı, karga, serçe” olmuştur (Şekil 4).

### Öğretmen adaylarına göre bitki ve hayvan arasındaki farklar

İstanbul’da bulunan YTÜ Eğitim Fakültesi’nde eğitim görmekte olan ve araştırmayadahl olan ön testte toplam 59, son testte 51 öğretmen adayına açılı olarak “Sence bitki ve hayvan arasındaki fark nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik olarak verilecek cevaplara sınırlandırmagetirilmemiştir. Bu soruya ön testte 2, son testte 10 öğrenci cevap vermemiştir. Ön testte cevap veren 57 öğrenciden 66 farklı cevap, son testte ise 41 öğrenciden 59 farklı cevap gelmiştir. Gelen cevaplar anlam içeriğine göre tasnif edilmiş ve 5 grup altındatoplanmış. En popüler yanıt yarıdan fazla öğrencinin ortak ifadesi olan, “Bitkiler hareketsiz, hayvanlar hareketlidir.” cevabı olmuştur (Sekil 5).





Şekil 5: Çevre eğitimi dersi alan sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adaylarına göre bitkiler ile hayvanlar arasındaki fark.

### Derste uygulanan proje ödevindeki yöntem farklılığının derd kazanımlarına etkisi

Araştırmanın önemli amaçlarından birisi olan yöntem farkının ders kazanımlarına etkisi konusunda önemli farklılıklar tespit edilememiştir. Tablo 2’de yer alan sonuçlara göre azda olsa proje ödevi olarak İstanbul’un florası ve faunasına ilişkin literatür taraması yapan öğretmen adayları tüm başlıklarda kampüs alanı içerisinde arazi çalışması ile bitki ve hayvan türlerini fotoğraflayıp tespit etmeye çalışanlara göre daha fazla kazanım elde etmişlerdir. Bu sonucun oluşmasına arazi çalışması yapanların dar alanda çalışması ve fotoğraflarını çektikleri türleri yeterince araştırmamaları neden olmuştur (Tablo 2).

Tablo 2: İstanbul’un florası ve faunası konulu proje ödevinde yöntem farklılıklarının ders kazanımlarına etkisi

Tema Grubu	Uygulanan Proje Yöntemi	Ölçme Aracı	Geçerli Katılımcı Sayısı	Kavram Sayısı	Kavram ortalaması	Ön Test ve Son Test Arasındaki Ortalama Farkı
Doğa’nın anlamı	Arazi çalışması	Ön Test	29	76	2,62	-0,34
		Son Test	29	66	2,28	
	Literatür taraması	Ön Test	31	82	2,65	0,40
		Son Test	30	93	3,10	
Kentsel doğa	Arazi çalışması	Ön Test	28	61	2,18	0,16
		Son Test	29	68	2,34	
	Literatür taraması	Ön Test	31	78	2,52	0,87
		Son Test	31	105	3,39	
Kent için doğanın fonksiyonu	Arazi çalışması	Ön Test	28	47	1,68	0,11
		Son Test	28	50	1,79	
	Literatür taraması	Ön Test	31	59	1,90	0,10

		Son Test	31	62	2	
KerselFauna	Arazi çalışması	Ön Test	29	104	3,59	-0,63
		Son Test	28	83	2,96	
	Literatür taraması	Ön Test	30	131	4,37	0,47
		Son Test	31	150	4,84	
Kentsel Flora	Arazi çalışması	Ön Test	26	68	2,62	-0,37
		Son Test	28	63	2,25	
	Literatür taraması	Ön Test	30	110	3,67	0,1
		Son Test	31	114	3,68	

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının kent doğası konusundaki farkındalıkları ve çevre eğitimi dersinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisini ele alan bu araştırma önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Sonuçlara ulaşmak için uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre öğretmen adayları kent doğasını tanımlarken daha fazla kavram kullanmışlardır. Ön testte her bir öğretmen adayı ortalama 2 kavramı doğa ile ilişkilendirmişken, son teste 2,5 kavram doğa ile ilişkilendirilmiştir. Kent doğasını tanımlarken ön testte daha çok bitki ve hayvan türlerini sayan öğretmen adayları dersin sonunda daha fazla oranda kent doğasını kentli insanlar için regreasyon ihtiyaçlarını giderdikleri yaşam alanı olarak görmüşlerdir. Bu durum çevre eğitimi dersi aracılığı ile kent doğasının sadece bitki ve hayvanlara ait olmadığını, insanlarda dâhil olmak üzere tüm canlılar için yaşam alanı olma farkındalığının arttığını göstermektedir. Bitkiler kent doğasını oluşturan en önemli unsur olarak görülürken, hayvanlar daha az oranda kent doğasına ait olarak görülmektedir. Ön testte daha fazla beşeri unsurlara ilişkin kavramlar kent doğasına ait görülmüşken, dersin etkisi ile oran önemli ölçüde azalmıştır. Genel anlamda kentsel doğa farkındalık düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Kentler için doğanın fonksiyonu başlangıçta daha çok biyolojik alan olarak gören öğretmen adayları, dersin sonunda kentsel doğayı hem insanlar, hemde diğer canlılar için yaşam alanı olarak görmüşlerdir. Dersin başlangıcında öğretmen adayları kentsel doğada karşılanan bitki türleri için ortalama 2,88 tür ifade edilirken, dersin sonunda tür sayısı ortalama 3,24'e yükselmiştir. İfade edilen türlerde meyve ve sebze isimleri öne çıkarken, kentsel peysaj için kullanılan ağaç ve çiçek türleride ağırlıklı olarak yer almıştır. Bir türden ziyade bir topluğun genel adı olan ağaç tüm katılımcılar tarafından kentsel alandaki bitki olarak ifade edilmiştir.

Kentsel alan ile ilişkilendirilen hayvan türlerinin başında kedi ve köpek gelmektedir. Kedi ve köpeklerin İstanbul'da sahipsiz bir şekilde kentin doğal alanlarında yarı vahşi olarak bulunması bu sonucu oluşturmuştur. Avrupa şehirlerinde evcil hayvanların sahipleri olmadan kentsel doğal alanlarda bulunması oldukça nadir karşılaşılan bir durumdur. Kurt gibi insanlara zarar verebilecek vahşi hayvanların az oranda olsada kent doğasına ait

görülmesi Kowarik'in dört kademeli kent doğası tasnifinden ilki olan "ormanlar ve sulak alanlar gibi hiç bozulmamış ya da çok az bozulmuş doğal alanlar" grubuna girmektedir (aktaran: Breuste, 2020). Havyanlar ile bitkiler arasındaki farklılıklar konusunda öğretmen adayları dersin sonunda pozitif yönde ayrılmıştır.

Öğretmen adaylarının ilk dört soruya vermiş oldukları cevaplardan oluşturulmuş olan kavram tablolarının birleştirilmesi ile ön testte 59 öğretmen adayı toplam 661 kavram kullanmış ve öğretmen adayı başına ortalama 11,20 kavram düşmüştür. Son testte ise 51 öğretmen adayı toplam 686 kavram kullanmış, öğretmen adayı başına 13,45 kavram düşmüştür. Dersin etkisi ile öğretmen adayı başına ortalama 2,25 kavram ile %20,08 oranında artış sağlanmıştır. Oysa daha önce aynı araştırmanın bir bölümü olarak gerçekleştirilen resimle kentsel doğanın ifade edilmesi konusunda kazanım daha yüksek olmuş ve %30 olarak tespit edilmiştir (Hayır Kanat & Akçay, 2018).

Küçük bir örnekme grubu üzerinde yapılan bu araştırmanın ortaya koyduğu çevre eğitimi dersinin kent doğası farkındalığının artmasına neden olduğu sonucu kıymetlidir. Temel eğitimin ilk kademesinde görev üstlenecek genç öğretmen adayları öğrencilerinin çevre bilinci gelişmiş bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır. Çevre eğitimi dersinin olumlu etkisi sadece sınıf öğretmenleri için değil, tüm öğretmen adayları için önemlidir. Bu sonuç Kandemir'in (2016) araştırma bulguları ile uyumludur. Araştırmanın bulguları ile Şahin & diğ. (2004)'nin aktif öğrenme yöntemleri ile derse katılan öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olacağı konusundaki bulgular ile farklılık göstermektedir. Yeterli düzeyde hazırlık yapılmadan uygulanacak aktif öğrenme yöntemleri başarıyı artırmak için yeterli değildir. İyi planlama ve ön hazırlık ile yürütülecek aktif öğrenme yöntemleri başarıyı artırır. Fakat bu araştırma sonuçları göstermiştir; ön hazırlık yapılmadan gerçekleştirilen arazi çalışması metoduna göre iyi planlanmış doküman analizi yöntemi başarı üzerinde daha olumlu etki yapmıştır. Sürdürülebilirlik kavramının her geçen gün daha fazla anlam bulduğu dünyamızda çevre bilinci yüksek, çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek eğitim kademelerinde görev yapan herkes için bir görev olmalıdır. Bu nedenle eğitim fakülteleri başta olmak üzere eğitimin her alanında verilecek çevre eğitiminin doğal kaynakların daha iyi kullanılmasına, israfın önlenmesine, çevreyi oluşturan tüm unsurların yaşam için değerinin farkına varılmasına katkı sağlayacağı yadsınamaz bir gerçektir.

#### KAYNAKÇA

- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. & Yılmaz A. (2006). A statistical analysis of children's environmental knowledge and attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 210-223.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa

- Breuste, J. (2020). Chapter 2 The Urban Nature Concept—of What Urban Green Consists, *Making Green Cities - Concepts, Challenges and Practice (Cities and Nature Series)*, Jürgen Breuste, Martina Artmann, Cristian Ioja, Salman Qureshi, Editör, Springer, London/Berlin , London, pp.45-48, 202
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni. Nicel, Nitel Karma Yöntem*, (Çeviri Editörü: Demir, S.B.) 4. Baskıdan Çeviri. Eğiten Kitap, Ankara
- Çimer, S. O., Çimer, A. & Ursavaş, N. (2011). Student teachers' conceptions about global warming and changes in their conceptions during pre-service education: A Cross Sectional Study. *Educational Research and Reviews*, 6 (8), 592-597.
- Darçın, E. S. & Darçın, M. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin araç emisyonlarından kaynaklanan çevre problemleri hakkındaki bilgi seviyeleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), pp. 485-512
- Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 207-222.
- Haktanır, G. & Çabuk, B. (2000). Okulöncesi Dönemindeki Çocukların Çevre Algıları. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, 76-82. Hacettepe, Ankara.
- Hayır Kanat M. & Akçay H. (2018). Çevre Eğitimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Doğa Algısına Olan Etkisi, ULEAD-VIII. International Congress on Research in Education (ICRE), Manisa, Türkiye, 09 Mayıs 2018, pp.7-12.
- Hayır-Kanat M. & Breuste J. (2020 d). Urban Residents Preferences and Recreational Use of Urban Nature in Istanbul, *Making Green Cities - Concepts, Challenges and Practice (Cities and Nature Series)*, Jürgen Breuste, Martina Artmann, Cristian Ioja, Salman Qureshi, Editör, Springer, London/Berlin , London, ss.428-439, 2020
- Karademir, E. (2016). Eğitim Fakültelerinin yapılandırılması sürecinde öğretmen adaylarının çevre bilinci ve özyeterliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama (Journal of Education and Humanities: Theory and Practice)*, 7 (13), 3-18.
- Khalid, T. (2003). Pre-service high school teachers' perceptions of three environmental phenomena. *Environmental Education Research*, 9(1), 35-50. DOI: 10.1080/13504620303466
- Kowarik, I. (1992). Das Besondere der städtischen Flora und Vegetation (The specific of urban flora and vegetation). In: Deutscher Rat für Landespflege (ed) Natur in der Stadt - der Beitrag der Landespflege zur Stadtentwicklung. *Schriften reihedes Deutschen Rates für Landespflege* 61, pp.33-47
- Köse, Ö. (2010). Lise Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarına Etki Eden Faktörler, *Türk Fen Eğitimi Dergisi (Journal of Turkish Science Education)*, ISSN:1304-6020, 7(3), pp.198-211

- MEB, (2015). *Ortaokul ÇevreEğitimiProgramı*, Ankara. [https://kirikkale.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_08/27110659\\_evreeitimiretimprogram.pdf](https://kirikkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27110659_evreeitimiretimprogram.pdf), 10.12.2019
- MEB, (2018). *İlköğretim Kurumları (İlkokul Ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi* <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Navruz, C.& Akpınar, E.(2018). Kirsal Kesimde Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarının Ebeveyn Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi (Erzincan Çayirli Örneği), *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)* 4 (20) pp. 2475-2482
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. &Geba, Ö.(2001). Ekoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi. *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 191-194. İstanbul.
- Özmen, H. & Özdemir, S.(2016). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Düşüncelerinin Tespiti (Determination of Pre-Service Science and Technology Teachers' Views on Environmental Education) *Kastamonu Eğitim Dergisi (Kastamonu Education Journal)* 24(4), pp. 1691-1712
- Papadimitriou, V.(2004). Prospective primary teachers' understanding of climate change, greenhouse effect and ozone layer depletion.*Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 299-307.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. & Şahin, B. (2004). Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama (A Practice for Student Centered Ecology Course in Higher Education), *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), pp.113-128
- Umdu Topsakal, Ü. & Kara, S. (2009). İlköğretim öğretmen adaylarının ozon tabakası ile ilgili algılamaları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37),13-32.
- UNESCO (1987).International Congress on Environmental Education and Training UNESCO/UNEP, Moscow. Paris: UNESCO
- UNESCO (1994).Report of the International Conference on Population and Development, *International Conference on Population and Development*, 5-13 September 1994, Cairo, Egypt.[https://www.un.org/en/events/pastevents/ICPD\\_1994.shtml](https://www.un.org/en/events/pastevents/ICPD_1994.shtml),12.12.2019
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Uzun, N. & Sağlam, N.(2007). Orta Öğretimde Çevre Eğitimi ve Öğretmenlerin Çevre Eğitimi Programları Hakkındaki Görüşleri (The Environmental Education in Secondary School and Teachers' Opinions on Environmental Education Programs), *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, pp. 176-187

- Webb, Paul & Bolt, Gill (1990). Food Chain to Food Web: A Natural Progression? *Journal of Biological Education*, 24(3), 187-191.
- Yücel A. S., & Morgil F.İ. (1999). Çevre eğitiminin geliştirilmesi, BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi 1 (1), pp. 76-89
- Zak, K. M. & Munson, B. H. (2008). An exploratory study of elementary preservice teachers' understanding of ecology using concept maps, *The Journal of Environmental Education*, 39(3), 32-46.
- Öztürk, T., Zayımoğlu Öztürk, F. & Şahin, A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Eğitimi Özyeterlik Algılarının İncelenmesi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Amasya Education Journal)*, 4(2), pp. 293-311
- Zengin, U. & Kunt, H. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Ağaç ve Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 10 (23), pp. 155-165.

## Piyano Eğitiminde Ön Dinleme ve Analiz Uygulamalarının Öğrencilerin Deşifre Çalma Becerilerine Etkisi

Mehmet Kayhan Kurtuldu<sup>1</sup>  
İrem Küçük<sup>2</sup>

---

### Özet

Bu çalışmada piyano eğitiminde ön dinleme ve analiz yaparak çalışmanın öğrencilerin deşifre çalma becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma için biri kontrol grubu, diğer ikisi birinci ve ikinci deney grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Deneysel olarak yürütülen çalışmada kontrol grubu ile klasik biçimde çalışma yapılmıştır. Uygulamada deney gruplarının biri ile çalışılacak eserin önceden dinlemesi yapılmış, diğeri ile çalışılacak eser çeşitli özellikleri ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin deşifre çalma performansları kayıt altına alınarak izlenmiş ve puana dönüştürülmüştür. Elde edilen puanlara yönelik istatistik ölçümler yapılmış ve Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Yapılan istatistik ölçümler neticesinde deney grubundaki öğrencilerin ön dinleme ve analiz uygulamaları ile kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Deney grupları arasında ise analiz yapan grubun başarısı daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin piyano eğitiminde ön dinleme ve analiz yaparak çalışmalarının deşifre çalma becerilerine olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Piyano eğitimi  
Ön dinleme  
Analiz  
Deşifre

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.09.2020

Kabul Tarihi: 25.11.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

---

<sup>1</sup> Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kayhankurtuldu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0064-9144

<sup>2</sup> Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi Y.Lisans Öğr., kckirem41@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7492-720X

---

# Effect of Pre-Listening and Analysis Applications on Students' Sight-Reading Abilities in Piano Education

Mehmet Kayhan Kurtuldu<sup>1</sup>

İrem Küçük<sup>2</sup>

## Abstract

In this study, the effect of studying by working pre-listening and analysing piano education on students' sight-reading skills was examined. Three groups were formed for the study, one being the control group and the other two being the first and second experimental groups. In the experimental study, a classical study was conducted with the control group. In practice, the work to be studied with one of the experimental groups was pre-listened, and the work to be studied with the other was analysed with its various features. The sight-reading performances of the students were recorded, monitored and converted into points. Statistical measurements were made for the scores obtained and Kruskal Wallis H test was preferred. As a result of the statistical measurements made, it was seen that the students in the experimental group were more successful than the control group with pre-listening and analysis applications. Among the experimental groups, the success of the analysis group was found to be higher. It has been determined that students' studies by pre-listening and analyzing the piano education have a positive effect on their sight-reading skills.

## Keywords

Piano education  
Pre-listening  
Analysis  
Sight-reading

## About Article

Sending Date: 16.09.2020  
Acceptance Date: 25.11.2020  
Electronic Issue Date: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Deşifre çalmak tüm çalgı eğitimi alanlarında eser çalmaya başlangıç aşamasındaki en önemli adımdır. Bilhassa piyanoda her iki elin çoğu zaman farklı notalar veya figürler çaldığı da düşünülürse, ilk kez karşılaşılan bir eserin göz ile takibi ve çözümlenmesinin de zor olacağı açıktır. Bu kapsamda deşifre kavramının irdelenmesi, özelliklerinin ortaya konması ve çalgı eğitimi alan bir öğrenci için önemini kavranması doğru bir başlangıç olacaktır.

Deşifre kavramı müzik eğitiminindeki tüm alanlarda vazgeçilmez bir kavram olarak karşımıza çıkar. Deşifre çalmak, seslendirmek veya deşifre söylemek ya da deşifre okumak gibi benzer isimlerle rastladığımız bu kavram, bir müzisyende olması gereken en önemli becerilerden biridir. Müzik eğitiminin hemen her aşamasında ve hemen her dalında öncelikli bir beceri olan deşifre çalma becerileri, bir müzikçi için meslek yaşamında yürüteceği tüm faaliyetler için yardımcı bir kavram konumundadır (Kurtuldu, 2015).

Almanca'da dechiffiert ya da von Blatt gespielt olarak, İtalyanca'da ise a prima Vista olarak kullanılan sözcükler, deşifre sözcüğünü açıklamaktadır. İngilizce'de decipher sözcüğü

<sup>1</sup> Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kayhankurtuldu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0064-9144

<sup>2</sup> Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi Y.Lisans Öğr., kckirem41@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7492-720X



kullanımı ise şifre çözmek ve yorumlamak anlamına gelmektedir. Fakat bir müzik eserini hazırlık olmaksızın okumak için genellikle "sight-reading" ifadesi tercih edilir (Çimen,1997'den Akt: Özer, 2010).

Deşifre çalmak, prova edilmiş ya da edilmemiş herhangi bir eseri kabul edilebilir bir hızda ve yeterli bir ifade ile söylemek ya da çalmaktır. Kimi araştırmacıların görerek çalmak ya da ilk bakışta çalmak olarak da adlandırdığı deşifre, bir eser üzerinde pratik yapmadan evvel o eseri incelemek ve çalışmaktır (Lehmann ve Kopiez, 2009). Bakıoğlu ve Varış (2019) ise deşifre için notalar üzerinde yapılan önemli bir analiz süreci ve müzik eğitiminin tüm alanlarına katkı sağlayan bir unsur olarak görüş belirtmişlerdir. Bir başka ifade ile açıklamak gerekirse deşifre, müzik yazısının okunmasıdır ve sadece çalgı ile değil düşünce ile de yapılabilmektedir. Bu hali ile deşifre düz yazı okuyup çözümlenmeye de benzemektedir, fakat çalgı deşifresindeki bazı dinamikler çalgıda deşifreyi farklı kılmaktadır (Uyan, 2019).

Çiftçibaşı ve Şaktanlı da (2017) müzikal deşifreyi metin okuma, yazı deşifresine benzetmişlerdir. Onlara göre her iki sistemde de mevcut şekiller göz ile algılanmakta ve anlama dönüşmektedir. Çiftçibaşı ve Şaktanlı (2017) ayrıca müzikal deşifrenin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi için iyi bir armoni bilgisine ve iyi bir teknik seviyeye sahip olunması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer bir yaklaşımla Zhukov, vd. (2019), müzik ve stil bilgisinin, müzik teorisi bilgisinin ve rutin çalışma becerilerinin tümünün akıcı bir deşifre seslendirmesine etkisi olduğunu öne sürmüştür. Bu kapsamda deşifre bir müzisyenin yeni gördüğü bir notayı hemen hemen hiç provasız ve anında çözümlenmesini ve işlenmesini gerektirmektedir (Huang, Lerch, 2019). Çalgı ile yapılan deşifreyi; notaları anlamak ve o notaların karşılığı olan sesleri çalmak, farklı müzikal dokulara ayrılmış seslerin yerini çalgı üzerinde bulabilmek olarak tabanlılanabilir. Deşifre ayrıca tüm bu sesleri, hem süre değerleri ve yükseklikleri, hem de hız, gürlük ve anlatım özellikleri açısından çalgı üzerinde uygulayabilmek olarak da tanımlanabilir (Öztutgan, Akbulut, 2019).

Deşifrenin çeşitli tanımlarından hareketle piyanoda deşifreyi tanımlayan Gün ve Öztürk (2018), daha önceden seslendirilmemiş ve notaları okunmamış bir piyano eserini ilk olarak çalmak/yorumlamak biçiminde bir tanım yapmıştır. Tanımlardan ve değerlendirmelerden anlaşılacağı üzere yeni bir notayı tanımak ve çözümlenmek olan deşifrede başarı yakalamanın en önemli anahtarlarından biri de doğru bir piyano/çalgı tekniğine ve birikimine sahip olmaktır.

Deşifre okuma ve çalmada akıcı bir süreç becerisinin kazanılması, piyano eğitiminde karşılaşılabilecek pek çok problemin çözüm aşamasına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla düzenli çalışmalar yapılması ve bu çalışmalar ile öğrencilere deşifre becerisinin kazandırılması önemli bir husustur (Özer, 2010). Bu noktada Ağayeva (2016) Azeri müzik adamı Abbasquliyev'in deşifre yaparken dikkat edilmesini önerdiği çeşitli hususları aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Yavaş bir metronom belirlenerek notaların okunması
- Parmak pozisyonlarının belirlenmesi ve kullanılması
- Doğru nüans tespitlerinin yapılması
- Dinamiklerin belirlenmesi ve melodik cümlelerin yorumlanması
- Armonik yapının çözümlenmesi
- Eserdeki pedalların net ve dikkatli bir şekilde uygulanması (Ağayeva, 2016).

Agay (1981) ise deşifre okuma sürecinde göz menzilin genişletilmesinin faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte gözlerin okuyabileceği nota ve sembollerin sayısının artırılması gerekir ki iyi deşifre yapmada önemli bir etken icracının ileriye görebilme yeteneğidir. Bu yolla bir ya da iki nota değil daha fazla grup notanın görülmesi sağlanabilir (Akt: Özer, 2010). Benzer biçimde Grobbelaar (2017) da deşifrenin müzisyenlerin isteği ve gayreti söz konusu olduğunda öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir unsur olduğunu öne sürmektedir.

Deşifre becerilerinin geliştirilmesi, deşifrenin müzik eğitimi sürecindeki yeri ve önemi ile birlikte düşünülürse başarı üzerinde etken unsur olarak görülebilir. Bu kapsamda becerilerin geliştirilmesi için çeşitli yöntem ve yaklaşımların uygulanması ve bu yaklaşımların denenmesi önem kazanmaktadır. Nasıl daha iyi deşifre çalınır sorusunun cevabı sürekli aranan ve denenilen bir cevap olarak karşımıza çıkar. Benzer bir yaklaşımla Arthur vd. (2020), deşifre becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınırlı bilgi dağarcığı ve konuya dönük özel pedagojik yaklaşımlar eksikliği sebebiyle, müzisyenlerin ve öğrencilerin performans deneyimlerinin ısrarla araştırılması gerektiğini ve bu görüşe yönelik araştırma gereksiniminin müzik eğitime katkısı olduğunu vurgulamışlardır.

### AMAÇ

Bu çalışmada piyano eğitiminde ön dinleme ve analiz yaparak çalışmanın öğrencilerin deşifre çalma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Amaç kapsamında belirlenen yöntem ve yönetime ilişkin desen doğrultusunda uygulamalar yapılmıştır.

### YÖNTEM

Bu çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Yöntem kapsamında iki farklı deney grubu ve bir kontrol grubu ile ön test son test kontrol gruplu desenin karışık deneysel desenler düzeninde yürütülmesi sağlanmıştır.

Simon'a göre (1969, s.229) deneysel model, neden sonuç ilişkilerinin test edildiği ve yöntem içinde belirlenen ölçümler ile elde edilen verilerin araştırmacı kontrolünde üretildiği bir modeldir. Deneysel yöntem sonuç veya problem (bağımlı değişken), denenilen olay veya sebep (bağımsız değişken) ve kontrol değişkenlerini içeren bir ortam düzenlemesidir (Akt: Karasar, 2019, s.120). Ön test ve son test kontrol gruplu modelin ilk aşamasında random biçimde gruplar oluşturulur ve her iki grup uygulama öncesindeki başlangıç durumlarının belirlenmesi için ön test işlemine tabi tutulur. İkinci aşamada deney grubuna gerekli uygulama yapılır ve her iki grup için değişkenler aynı tutularak gruplar arasında fark oluşması sağlanır. Her iki gruptan elde edilen bağımlı değişken ölçümleri ile süreç tamamlanır (Baştürk, 2014, s.38-39). Howitt'e göre (1997) ön test ve son test kontrol gruplu model ilişkili bir desendir, zira aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçüme tabi tutulurlar. Fakat aynı zamanda ilişkisiz bir desen olarak da adlandırılabilir, zira farklı grupların ölçümleri de karşılaştırılmaktadır. Bu sebeple ilgili desenin karışık bir desen olduğu da söylenilebilir (Akt: Büyüköztürk, vd. 2018, s.212).

### Çalışma Grubu

Araştırma için deneysel bir desen kullanılması tercih edilmiş ve bu desen için deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Desen kapsamında ikisi deney grupları, biri de kontrol grubu olmak üzere toplam 15 kişilik bir çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, özel bir müzik kursunda piyano dersi almakta olan ve lise düzeyinde

öğrenim gören öğrencilerdir. 15 kişilik çalışma grubunun belirlenmesinde ders yapılan özel müzik kursunda öğrenim gören lise düzeyli öğrencilerin sayısı kısmen daha az olduğu için farklı bir kurstaki öğrencilerden de faydalanılmıştır. Lise düzeyinde öğrenim gören ve piyano dersi alan öğrenciler içerisinde çeşitli denklik kriterlerine göre (aynı seviyede eser çalmak, yaşların yakın olması, piyano eğitimi alınan süre) seçim yapılmış ve 16 öğrencinin ismi belirlenmiştir. 1 öğrencinin çalışmaya katılmaya rıza göstermemesi sebebiyle sayı 15'e düşmüş ve kalan öğrenciler rastgele üç gruba (bir kontrol, iki deney grubu) dağıtılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde başlangıç olarak ön test ve son test uygulamalarında kullanılacak piyano eserlerinin belirlenmesi sağlanmıştır. Literatürde daha önceden duyulmuş veya çalınmış olması riskine karşın eserler araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Eserler öğrencilerin piyano kursunda takip edilmekte olan metotlar ve seslendirdikleri eserlerdeki genel seviye dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu eserlerde ölçü sayısı, kullanılan çalma teknikleri, ölçü adedi, nüans ve artikülasyon işaretleri ile ses genişliği konuları öğrencilerin seviyelerine göre planlanmıştır. Yapılan planlama ve eser tespiti sonrasında her gruba ilk olarak ön test uygulaması yapılmıştır. Bu ön test uygulaması aynı zamanda ilk yapılan denk dağılımın sınaması niteliğindedir. Ön test uygulaması ile öğrencilerin denkliği istatistiksel anlamda da ortaya çıkarılmıştır. Ön test uygulamasında ilk oluşturulan piyano eseri 30 dakika boyunca çalıştırılmıştır. Her öğrenci ile bireysel olarak yapılan uygulamada her hangi bir farklı yöntem ya da yaklaşım olmaksızın klasik tekrarlar ile işlem yapılmıştır. Hatalı nota, ritim gibi hususlar söz konusu olduğunda öğrenciler uyarılmıştır. 30 dakika sonunda öğrencilerin son performansları kayıt altına alınmıştır.

Ön test uygulamasının tamamlanması sonrasında son test uygulaması başlatılmıştır. Son test uygulamasında ikinci piyano eseri yine bireysel olarak ve toplam 30 dakika öğrenciler ile çalışılmıştır. Bu süreçte kontrol grubu, ön test uygulamasındaki gibi herhangi bir başka yöntem olmaksızın klasik olarak çalışılmış, farklı uygulamalar deney grubu ile tekrarlanmıştır. Deney gruplarıyla yapılan uygulamalar iki farklı uygulama biçiminde planlanarak uygulanmıştır. İlk deney grubu ile ilgili eser ön dinleme çalışması yapılarak çalışmaya başlanmıştır. İlgili eser öğrencilere ders başlangıcında iki kez dinletilmiş, dinleme esnasında öğrenciler eseri notadan da takip etmiştir. Dinleme tamamlandıktan sonra çalışma klasik biçimde devam ettirilerek ilk deney grubunun uygulaması tamamlanmıştır. İkinci deney grubu ile eser çalışması analiz yaklaşımı ile çalışılmıştır. İkinci deney grubu ile ilgili eser, ders başlangıcında yaklaşık 8 ila 9 dakika boyunca çeşitli özellikleri açısından (ölçü sayısı, kaç adet ölçü olduğu, en kalın ve ince notalar, sağ el ve sol elin figürleri, teknikler, nüanslar ve artikülasyonlar vb.) analiz edilmiş ve notlar tutulmuştur. Analiz çalışması tamamlandıktan sonra kalan zamanda klasik çalışmaya devam edilmiş ve süreç tümüyle bitirilmiştir.

Deneyisel uygulamada ön test ve son test performansları kayıt altına alınmış ve uzmanlarca izlenerek puana dönüştürülmüştür. Her bir öğrenci için süreç sonunda tek kayıt alınmış ve izlenmiştir. İzleme işlemi araştırmacıların kendileri ile aynı kurs yeri ve yardım alınan kurs yerindeki piyano öğretmenleri tarafından izlenerek puana dönüşmüştür. İzleme ve puanlamada Kurtuldu (2010) tarafından oluşturulan piyano eğitimi değerlendirme anahtarı yardımıyla işlem yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

Tabachnik ve Fidell (2013, s80,81) veri setlerindeki normal dağılım varsayımlarının büyük gruplu örneklerde normallikten daha az saptığını ve normalliğin büyük sayılı gruplarda daha iyi sağlanabileceğini öne sürmektedir. Benzer biçimde Bursal da (2017, s.58) normallik varsayımı var görünse de gerçekte bunun sağlanmıyor olabileceğini, bunun da örneklem büyüklüğünün yetersizliği ile alakalı olduğunu öne sürmüştür. Örneklemin küçük olması (yaklaşık olarak 15'den küçük sayılar) durumunda veri setini normal kabul etmek yerine parametrik olmayan testlerin kullanılmasını önermektedir.

Bu bilgilerden hareketle ve çalışma grubu da 15 kişiden oluştuğu için parametrik olmayan testlerin kullanılması daha uygun bulunmuştur. Bu sebeple deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler gruplar ikiden fazla olduğu için Kruskal Wallis H testi yardımıyla analiz edilmiştir. H testi uygulamasında anlamlı fark için tip 1 hata tedbiri  $p<.05$  olarak alınmıştır.

Kruskal Wallis H testi birbirinden bağımsız ve ikiden farklı grubun bağımlı bir değişkene yönelik ölçümlerini karşılaştıran ve aralarında anlamlı fark olup olmadığına bakan non-parametrik bir testtir. Bu testte diğer parametrik testlere göre ortalama puanlar yerine medyan (ortanca) puanları hesaba katılır (Ural, Kılıç, 2018, s.257). Bu test uygulanırken tüm veriler grup fark etmeden büyükten küçüğe sıralanarak puana dönüştürülür. Daha sonra sıralanmış ölçeğe dönüşmüş puanlar gruplarına ayrıldıktan sonra grup için puan ortalaması biçiminde hesaplanır (Can, 2017, s.158).

## BULGULAR

Bu bölümde bulgular hem ham puanlar tablosu, hem de H testi tabloları olarak sunulmuştur. H testi tablolarında ön test ile son test birbirinden bağımsız olarak tablollaştırılmış, fakat iki test arası farkın (son teste göre ön test farkı) analizi de yapılmıştır. Ön test denkleğın sınaması için kullanıldığı için son test ile doğrudan ilişkilendirilmemiştir.

**Tablo 1.** Grupların Ön Test ve Son Test Ham Puanları

Gruplar	Ön Test	Son Test
Deney 1-a	70,00	80,00
Deney 1-b	72,00	85,00
Deney 1-c	75,00	85,00
Deney 1-d	60,00	75,00
Deney 1-e	65,00	78,00
Deney2-a	68,00	80,00
Deney2-b	70,00	85,00
Deney2-c	75,00	85,00
Deney2-d	60,00	88,00
Deney2-e	65,00	88,00
Kontrol-a	65,00	70,00
Kontrol-b	60,00	70,00
Kontrol-c	75,00	70,00
Kontrol-d	75,00	75,00
Kontrol-e	65,00	72,00

Tablo 1'deki başarı puanları incelendiğinde ön test rakamlarının birbirine yakın düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar bu aşamada benzer bir başarı sergilemiştir. Son test uygulamasında ise kontrol grubunun puanları yakın seyrederken, deney gruplarının puanları ön test puanlarına göre artış göstermiştir. Bu artışta deney 2 isimli grubun başarı puanlarının daha önde olduğu da gözlenmiştir.

**Tablo 2.** Ön Test Puanlarına Yönelik H Testi Tablosu

Gruplar	N	Sıra Ort.	SS	df	X <sup>2</sup>	p
Deney 1	5	8,30	5,65	2	0,047	,977
Deney 2	5	7,70				
Kontrol	5	8,00				

Ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik H testi tablosuna göre  $p < ,05$  düzeyine göre anlamlı farka rastlanmamıştır [ $X^2=0,047$ ,  $p < ,05$ ]. Sıra ortalaması değerleri de incelenirse birbirine yakın sonuçların gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre ön test uygulamasında gruplar arasında bir denklik olması durumundan bahsedilebilir.

**Tablo 3.** Son Test Puanlarına Yönelik H Testi Tablosu

Gruplar	N	Sıra Ort.	SS	df	X <sup>2</sup>	p
Deney 1	5	8,80	7,72	2	10,69	,005
Deney 2	5	12,10				
Kontrol	5	3,10				

Tablo 3'e göre son test uygulamasında gruplar arasında  $p < ,05$  düzeyine göre manidar bir ilişki vardır. İlişkinin yönü açısından bakıldığında sıra ortalaması değerleri, eğilimin genel hatları ile deney grupları yönünde olduğunu, ağırlık durumunda ise deney 2 grubunu işaret etmektedir. Sonuçlar her iki deney grubunun manidar olarak kontrol grubundan farklılaştığını, deney grupları içinde ise deney 2 grubunun puanlarının daha iyi olduğunu aktarmaktadır.

**Tablo 4.** Ön Test ve Son Test Fark Puanlarına Yönelik H Testi Tablosu

Gruplar	N	Sıra Ort.	SS	df	X <sup>2</sup>	P
Deney 1	5	9,30	8,04	2	9,02	,011
Deney 2	5	11,40				
Kontrol	5	3,30				

Son test puanlarının ön teste göre farkını inceleyen ve karşılaştıran test sonucu gruplar arasında  $p < ,05$  düzeyine göre anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Eğilimin yönü için sıra ortalaması değerleri incelendiğinde son test puanlarındaki dağılımın aynısının gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar deney gruplarının kontrol grubundan manidar

biçimde farklılaştığını, deney grupları içinde de deney 2 grubunun daha öne çıktığını anlatmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuçlar

Yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar, klasik biçimde tekrarlar yoluyla çalışma yapılmasına karşın ön dinleme veya analiz uygulaması gibi aktivitelerin dikkati ve kalıcılığı etkilediğine işaret etmektedir. Esasen üç grup da (kontrol grubu ve iki deney grubu) klasik çalışma prensipleri ile tekrarlar yaparak esere son test uygulamasında çalışmıştır. Fakat iki deney grubunda fark çalışma öncesindeki dinleme ve analiz uygulamalarıdır. Bu uygulamalar öğrencilerin çalacakları eseri önceden tanımaları, algılamaları, daha dikkatle kavramaları ve uygulamada zihnin daha kolay çalışarak hatırlama ve işleme süreçlerini daha sağlıklı yapmalarına yardımcı olmuştur. Bu durum da deney gruplarının kontrol grubuna nazaran daha başarılı olmasını sağlamıştır. Deney grupları içerisinde de analiz yapan grubun başarısı diğer deney grubundan çok az da olsa daha iyi gerçekleşmiştir. Analiz yapmanın ön dinleme uygulamasında göre daha ayrıntılı bilgiye ve eser hakkında daha teknik bilgiye ulaşma imkânı tanınması, bu farkın oluşmasındaki ana etken olarak düşünülebilir.

Bağçeci'ye göre (2003) piyano eğitiminde analiz, ilk sesi üretmekten süreç sonuna kadar önemli bir husustur ve piyanoda başarı üzerinde etkilidir. Bir başka bakış açısıyla Selen ve Aşkın (2009) piyanoda çözümleyici bir yaklaşımla çalışma yapmanın, müzikal objeleri daha farklı açılardan görebilmek ve çalışmada daha keyifli bir çalışma stratejisi planı oluşturmak açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Gün ve Yıldız (2012) yaptıkları çalışmada, piyano çalışırken eseri çeşitli açılardan analiz etmenin önemli ve etkili olduğunu söyleyerek öneride bulunmuşlardır. Babacan (2014) ise piyanoda ayrıntılı bir analiz yapmadan çalışmaya başlamanın zaman ve başarı kaybı yaratacağını ifade etmiş ve eserlerin analizinin yapılmasını önermiştir. Çözümleme odaklı piyano çalışma faaliyetlerinin önemini inceleyen Özer (2019) ise çözümlemenin işlevsel piyano becerilerinin gelişiminde etkili olacağını savunmuştur. Piyano eserlerinde ön dinleme uygulaması eseri önceden çözümlemeyi de sağlamaktadır. Dolayısıyla yukarıda incelenen ve analizin önemine atıfta bulunan literatür de göz önünde tutulursa, öğrencilerin başarı elde etmesindeki temel etken, çalışma öncesi dinleme ve analiz uygulamasının anlamaya, algılamaya ve dolayısıyla daha iyi seslendirmeye yardımcı olmasıdır. Eseri gerek önceden dinleyerek, gerekse analiz ederek fikir sahibi olan öğrencilerin ne yapacaklarına odaklanmaları ve başarılı olmaları da bu kapsamda açıklanabilir.

### Öneriler

Piyano eğitiminde klasik çalışma yapmanın farklı uygulamalarla zenginleştirilmesi ve/veya klasik çalışmanın yerine esere ve konuya uygun farklı stratejilerin kullanılması, öğrenme sürecinde ciddi anlamda etkilidir. Bu nedenle yürütülen çalışmanın farklı deney grupları, farklı deneysel desenler, daha geniş çalışma grupları ya da konular ile tekrarlanması, muhtemel aynı ya da farklı sonuçların literatürü zenginleştirilmesi açısından önemlidir. Çok yönlü ve dinamik bir öğrenme sürecine sahip piyano eğitiminde bireylerin her iki eli farklı amaçlarla kullanılması, piyano çalgısını eğitimi kadar öğrenmesi ile de farklı kılmaktadır. Bu farklı sürecin daha kalıcı öğrenmeler ile zenginleşmesinde uygulanacak farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımları önem kazanmaktadır.

**KAYNAKÇA**

- Ağayeva, M. (2016). Prof. Ogtay Abbasquliyev'in çalışma tecrübesinden piyano sınıfında müzikal eserler üzerinde çalışmalar. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 36, 47 – 57.
- Arthur, P., McPhee, E. & Blom, D. (2020). Determining what expert piano sight-readers have in common, *Music Education Research*, 22(4), 447-456.
- Babacan, E. (2014). Aday müzik öğretmenlerinin piyano eğitimi sürecindeki bireysel çalışma yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi (SED)*, 2(1), 1-16.
- Bağçeci, S. E. (2003). Piyano eğitiminde müzikal analiz kavramı, kapsamı ve örnek klavye analizleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 159-176.
- Bakıoğlu, Ç. & Varış, A. (2019). Effect of deciphering in piano education based on work analysis. *Prizren Social Science Journal*, 3(3), 53 – 66.
- Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. A. Tanrıoğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bursal, M. (2017). SPSS ile temel veri analizleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, M. C. & Şaktanlı, C. (2017). Hızlı okuma teknikleri eğitiminin piyano deşifre becerisine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 35-55.
- Grobbelaar, S. M. (2017). Exploring memorisation and sight-reading and their inter-relationship in undergraduate piano students. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Music Faculty of Humanities University of Pretoria
- Gün, E. & Öztürk, T. (2018). Piyanoda deşifrenin önemi, tekniği ve geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 121 – 128.
- Gün, E. & Yıldız, G. (2012). Piyano eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 103-114.
- Huang, J. & Lerch, A. (2019). Automatic assessment of sight-reading exercises. 20th International Society for Music Information Retrieval Conference, Delft, Netherlands.
- Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Piyano sınavı değerlendirme ölçeğinin puanlayıcılara yönelik geçerlik ve güvenilirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (e-sosder)*, 9(31), 224 – 232.
- Kurtuldu, M. K. (2015). Piyano öğrencilerinin öğrenme stilleri ile deşifre çalma becerilerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 593 – 602.
- Lehmann, A. C. & Kopiez, R. (2009). Sight-reading. In Susan Hallam, Ian Cross and Richard Parncutt (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (344-349). Oxford: Oxford University Press.

- Özer, B. (2010). Piyano öğretiminde deşifre becerisinin kazandırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özer, B. (2019). Piyano eğitiminde işlevsel piyano becerileri ve çözümleme destekli çalışmaların önemi. S.43-72, M. B. Minaz, M. Sert-Ağır (Ed.), Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma Makaleleri içinde. Ankara: Gece Akademi.
- Öztutgan, K. & Akbulut, F. (2019). Müzikal deşifrenin boyutları ve etken faktörleri. Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi, 12(23), 65 – 87.
- Selen, B. & Aşkın, C. (2009). Piyano eğitiminde çözümleme destekli çalışma metodu ve uygulanışı. *İTÜDergisi*, 6(1), 53-63.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. (6th Edition). NewYork: Pearson Education.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2018). Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uyan, M. O. (2019). Gitar öğrencilerinde ön-dinleme/deşifre çalma ilişkisinin lisans düzeyi ve öz-değerlendirme açılarından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi, Özel Sayı*, 155 – 170.
- Zhukov, K., Khuu, S. & McPherson, G. E. (2019). Eye movement efficiency and sight-reading expertise in woodwind players. *Journal of Eye Movement Research*, 12(2), 1 – 8.



## Türkiye’de Üç Kuşakta Değişen Aile: Çocuk Kitapları Örneği

Merve NAMAZCI<sup>1</sup>

Ali Fuat ARICI<sup>2</sup>

### Özet

Aile toplumu oluşturan en küçük yapıdır. Çocuğun edebiyat ile tanıştığı ilk eğitim ortamıdır. Aile çocuğunu toplumun niteliğine ve değer yargılarına göre yetiştirmeye çalışmalıdır. Bu konuda ailenin en büyük destekçisi kitaplardır. Kitaplarda ailenin çocuklara sunuluş şekli çok önemlidir. Bu çalışmanın amacı Türk çocuk edebiyatı eserlerinde üç kuşakta (1970 öncesi, 1970-2000 arası, 2000 sonrası) çocuklar için yazılmış eserlerde ailenin ele alınış şeklini incelemek ve bu konuda değerlendirme yapmaktır. Bu amaçla belirtilen dönemler arasında yazılan çocuk edebiyatı eserlerinden toplamda 15 eser seçilmiştir. Seçilen eserlerdeki aile ve özellikleri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak içerik analizine tabi tutulup betimsel analiz yöntemi ile betimlenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen eserlerde aile ile ilgili 164 özelliğe ulaşılmıştır. Üç dönem karşılaştırıldığında daha çok parçalanmış ailelere yer verildiği görülmüştür. 1970 öncesi dönemde ailelerin çocuklarına karşı tutumlarının koruyucu (kollayıcı) olduğu görülürken, ikibinler ve sonrasında ebeveyn tutumunun demokratik (destekleyici) olduğu görülmüştür. 1970-2000 arası yazılan eserlerde ise ebeveynlerde otoriter (baskıcı) tutum olduğu görülmektedir. 1970 öncesi ve 2000 yılına kadar yazılan eserlerde çocukların ebeveynleri ile çatışma yaşamadığı görülürken 2000 sonrası dönemde ebeveyn çocuk çatışmalarının arttığı tespit edilmiştir. Üç dönemde de en az ahlaka yer verilirken en çok sevgi, saygı ve yardımseverlik değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Sanat, oyun ve sporun ise 1970-2000 sonrası eserlerde yer aldığı görülmüştür. Kültürel öğelerden din ise 1970 öncesindeki eserlerde kendine daha fazla yer bulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Çocuk edebiyatı  
Çocuk  
Aile  
Çocuk edebiyatı eserleri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.09.2020

Kabul Tarihi: 25.11.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

<sup>1</sup> mrvnmzc@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1823-6543

<sup>2</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aricialifuat@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0980-0824

## Family Change in Three Periods in Turkey: Sample of Children Books

Merve NAMAZCI<sup>1</sup>Ali Fuat ARICI<sup>2</sup>

### Abstract

The family is the smallest structure that makes up society. It is the first educational environment where the child is met with literature. The family tries to raise their children according to the the qualification and standard of judgement of the society they live in. The biggest supporter of the family in this regard is book. The way the family is presented is very important. The aim of this study is to examine and evaluate the notion of family its elements in works written for children in three periods (pre-1970, between 1970-2000, post-2000) in Turkish children' literature. For this purpose, 15 books written between the periods mentioned above have been selected by the method of criterion sampling. Notion of family to the child are subjected to content analysis by using document analysis method which is one of the qualitative one, and portrayed with descriptive analysis. As a result of the research, 164 characteristics related to family notion have been reached in the examined work. Compared to three periods, it is seen that mostly fragmented families have been included in the work In the pre-1970 period, it is seen that parents' attitudes towards their children are protective while it is seen that their attitudes towards the children are democratic (supportive) in the post-2000. In the books written between 1970-2000, it is seen that the parents have an authoritarian attitude. It is showed that children hadn't had conflict with their parents in the works written before 1970 and until 2000 while conflicts between parents and children had increased post 2000. In all three periods, it was found that morality was the least and love, respect and helpfulness values were the most. It has seen that artistic, gaming and sports elements were ranked among the works after 1970 and 2000. Religion is predominantly the period before 1970.

### Keywords

Children's literature  
Children  
Family  
Children's literature works

### About Article

Sending Date: 17.09.2020

Acceptance Date: 25.11.2020

Electronic Issue Date: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

<sup>1</sup> mrvnmzc@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1823-6543

<sup>2</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aricialifuat@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0980-0824

## GİRİŞ

Toplumun en küçük yapı taşı aile oluşturur. Çocuklar doğdukları ilk andan itibaren ebeveynlerinin korumasına muhtaçtır. Beslenme, barınma, sevgi gibi ihtiyaçları aile tarafından karşılanır. Aynı zamanda dışarıdan gelebilecek her türlü olumsuzluk karşısında da onu koruyan ve yaşanabilir bir hayat sunan ailedir.

Çocuk kavramı Türkçe Sözlük'te, "Anne karnında ya da bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan." olarak tanımlanmıştır. Oğuzkan (2001, s. 2) çocuğu "iki yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu veya henüz erinlik dönemine erişmemiş kız veya erkek" olarak tanımlamıştır.

Çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılamak, onu koruyup kollamak dışında ailenin çocuk üzerinde sorumlu olduğu bir diğer nokta da eğitimidir. Çocuğun örnek aldığı, taklit ettiği ve ilk öğrenmelerinin gerçekleştiği eğitimin başladığı ilk yer aile, ilk öğretmenleri de anne ve babasıdır. Bu eğitimde anne babanın tutum ve davranışları, ekonomik düzeyleri, eğitim durumları gibi birçok faktör rol oynamaktadır. Ailenin birlik ve beraberlik, sevgi ve saygı içinde bir arada yaşaması, anne babaların çocuklarının da onlardan bağımsız bir birey olduğunun farkına varıp onlara karşı tutumlarını bu yönde sergilemelerinin gerekliliği önemlidir.

Çocuk ve edebiyatı aynı noktada buluşturan, çocuğun eğitiminde anne ve babalara yardımcı olan, onları destekleyen ve pekiştiren ise kitaplardır. Arapça edeb kelimesinden türeyen Edebiyat, bireyin duygu ve düşüncelerini kendine özgü bir dille yazılı veya sözlü olarak dışa vurduğu bir sanattır. Edebiyatı amaç estetik ve güzelliştir. Bu sebeple içeriğin dışa vurumu çok önemlidir. Edebiyatın alt dallarından olan çocuk edebiyatı kavramı XX. yüzyılın başlarında ortaya çıkmış, hedef kitle olarak çocuğu alan bir duyarlılığın ifade biçimi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Arıcı, 2016, s. 5).

Gökşen (1980) çocuk edebiyatı için "Çocuğun fikir ve sanat eğitimine katkıda bulunarak çocukta sanat duygusu ve üstünlüğü uyandıran tekniği, ilkeleri olan, güzel ve etkili ürünlerden oluşan edebiyattır." demektedir. Çocuk edebiyatı, edebiyatın taşıdığı hemen her niteliği taşımakla birlikte eğitici yönüyle de öne çıkan bir sanat dalıdır. Amacı doğrudan doğruya eğitmek olmasa da çocuğun dil becerisini, hayal gücünü ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmek, çocuk edebiyatının amaçları arasındadır (Şimşek, 2014, s. 15).

Çocuk ailede almaya başladığı bilgi, birikim ve tecrübeleri, kitaplar vasıtasıyla destekler ve artırır. Çocuklara sunulan kitapların birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Bunların başında çocuk gerçekliği gelir. Çocukların dünyasını çocukların gözüyle görüp yine çocuklara sunma becerisine sahip yazarların eserleri seçilmelidir. Bu seçim de ebeveynlere düşmektedir. Çocukların ilgi, ihtiyaç, cinsiyet, yaş ve gelişim düzeylerine dikkat ederek seçilecek eserlerde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta da çocuklara verilen iletilerdir. Çocuğa eserlerde verilmek istenen iletilerin doğrudan verilmemesi gerekir. Okuduğu veya dinlediği eserlerdeki olay ve durumların içine yedirilerek çocuğa sezdirilmelidir. Çocuk edebiyatı eserlerinin çocukların beden gelişimi, zihin gelişimi ve dil gelişimini desteklemesinin yanında çocukların ruhsal ihtiyaçları olan sevme ve sevilme, kabul edilme, güven, öğrenme, başarılı olma, saygı duyulma vb. ihtiyaçlarını da desteklemesi gerekir.

Her ailenin kuşaktan kuşağa aktardığı ve koruduğu kendine ait kuralları vardır. Bu kurallar her aileyi özel kılar ve çocuklara sunularak kuşaktan kuşağa aktarılması sağlanır. Böylelikle çocukların toplumsallaşması ve toplumsal bütünlüğün sağlanması amaçlanır. Ailenin kuralları ile toplumun kurallarının çatıştığı noktada çocuğun toplumsallaşması ve sosyalleşmesi engellenmiş olur. Bu sebeple aile çocuklarına kendi aile kurallarını ve kültürünü aktarırken mutlaka topluma ait kural ve kültürleri de tanıtmalıdır. Bu noktada ailenin yardımcıları yine kitaplardır.

Çocukların eğitimi ile ilgili yazılmış olan eski ve yeni kitaplar incelendiğinde (Vezâif-i Ebeveyn, Ana-Baba ve Çocuk, Osmanlı'da Çocuk Eğitimi, Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak) üzerinde durulan bazı önemli noktalar vardır. Ahlak eğitimi, değerler, gelenek ve görenekler, sanat, oyun ve spor, çocuğun terbiyesi ve disiplini vb. bunların hepsi çocuklara aile ortamında verilmeye çalışılır. Ailelerin yeterli gelmediği veya desteklenmesi gerektiği noktada kitaplara başvurulabilir. Geçmişten günümüze yazılmış olan eserlerde aile kavramının ve ailenin sunulmasının yeterliliğe sahip olup olmadığı incelenmesi gereken bir husustur.

Aile, içinde bulunduğu toplumun bir birimi olarak, onun özelliklerini taşır. Toplumun değer yargılarını, gelenek ve göreneklerini, beğenilerini, inançlarını, önyargılarını, kısacası ekinini (kültürünü) yansıtır (Yörükoğlu, 2012, s. 125). Cumhuriyet sonrası sanayileşme ile birlikte toplumsal yapıda da bir hareketlilik başlamıştır. Nüfus hareketliliklerinin görülmesi, sanayileşme, kırsal bölgelerden kentlere göçler, eğitim durumunun iyileşmesi, kadının iş hayatında daha çok yer almasıyla geniş aileden, çekirdek aile hatta tek ebeveynli aile gibi çeşitli aile tipleri görülmeye başlamıştır.

Geniş aile; büyük aile, geleneksel aile, köy ailesi gibi de ifade edilmektedir. Çekirdek ailenin evlenmiş çocukları ve onların kendi aileleri de bir arada bulunur. Geleneksel bir aile tipi olan "geniş aile" özellikle az gelişmiş ülke yörelerin kırsal kesimlerinde daha yaygın bulunmaktadır. Çekirdek aile; sanayileşmenin artması ile toprağa bağlı üretimin, buna bağlı olarak da iş gücünün azalmasıyla köyden kente göçlerin artması sonucu ortaya çıkan aile tipidir. Anne, baba ve evlenmemiş çocuklardan oluşan bu aile tipi toplumun en küçük yapı taşını oluşturur. Geçiş ailesi; bir taraftan kır ailesinin alışkanlıkları, tutumları ve değer yargılarıyla çevrili, diğer taraftan kent yaşantısının etkisinde kalan bir aile tipidir. Ne tam anlamıyla kır ailesinin ne de kent ailesinin özelliklerini taşır (Gökçe, 2012, s. 55). Parçalanmış aile, ülkemizde sanayileşme sonrası yurt içinde köyden kentlere çalışmak için göçlerin başlamasıyla ortaya çıkmıştır. 1970'li yıllarda yurt dışına yapılan işçi göçlerinin artması ile yaygınlaşmıştır. Adak (2005) parçalanmış aileyi, ölüm, boşanma, ayrılık ya da terk gibi nedenlerle aile bütünlüğünün bozularak anne veya babadan birinin ya da her ikisinin birden olmaması durumu olarak açıklamıştır.

İnsan ilişkilerinde davranışlar özümseme, uyarılma, işbirliği, rekabet, karşıtlık ve çatışma olmak üzere altı davranış örüntüsüyle ele alınmaktadır. Aile içi iletişim ve çatışmaları bu altı davranış örüntüsünü dikkate alarak ebeveynler ve çocuk arasındaki çatışmalar, ebeveynler arası çatışmalar, kardeşler arasındaki çatışmalar ve ailedeki diğer bireylerle olan çatışmalar olarak ele alınmıştır.

Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiler ve bu çerçevede çatışmalı sorunlar yaşa ve cinsiyete göre değişmektedir (Aydın, 2016, s. 181). Aile içi çatışmaların sıklıkla yaşadığı dönem ergenlik dönemidir. Ergenler, bu dönemde ailesinde gördüğü geleneksel davranış biçimlerini, "arkadaş grubu" ve yakın çevrenin farklı davranış biçimleriyle uzlaştırmaya ve

uyarlamaya çalışmaktadırlar. Zamanla, kuşaklar arasındaki, duyuş düşünüş ve davranış tercihleri “farklılaşmaya” başlar (Özguven, 2010, s. 268). Ebeveyn ve çocuklar arasında yaşanan çatışmaların çoğu, çocukla bir yetişkinmiş gibi konuşulmaktan kaynaklanmaktadır. Anne-baba, olumsuz duygularını çocuklarına genellikle “sen-dili” mesajlarıyla iletmektedirler (Meriç, 2017, s. 22). Bu durum da ebeveyn ve çocuk arasında çatışmaların başlamasına yol açar. Ebeveynler arası ilişkiler ve çatışmalar ele alındığında iki farklı kültürde yetişmiş insanın bir araya gelerek oluşturduğu aile kurumunda çatışmalar birçok nedenden kaynaklanabilir. Çocuklar üzerinde alınan kararlar, aile içi konulan kurallara uyma-uymama, kuralların kim tarafından konulması gerektiği gibi durumlar ebeveynler arası çatışmalara sebep olabilmektedir. Kardeşler arası çatışmalar, çocukların ebeveynleri veya çevrelerinde bulunan insanlar tarafından kıyaslanması, cinsiyetlerine göre aile içinde farklı görevler üstlenmeleri ve bu durumun doğurduğu olaylara verilen tepkiler de kardeşler arası çatışmalara sebeptir. Ailedeki diğer bireylerle çatışmalar ise daha çok geniş aile tipinde karşımıza çıkmaktadır. Anne-babanın ve çocukların yaşamlarına diğer aile üyelerinin müdahalesi sonucu verdikleri tepkiler ve zincirleme olaylar sonucu ortaya çıkan çatışmalardır.

Anne-babanın çocukla kurdukları iletişim ve disiplin anlayışı çocuğun eğitiminde çok önemlidir. Anne-babanın önce çocuğun gelişim özelliklerini bilmesi ve bu özellikleri dikkate alarak bir disiplin anlayışı benimsemesi gerekmektedir.

Demokratik (destekleyici) tutumda çocuk bir birey olarak kabul edilir. Aile içi ve çocuğa özgü kararlarda onun fikirleri alınır. Çocuğun duygu ve düşüncelerine değer verilir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016, s. 571). Bu tür aileler çocuklarının kendilerini gerçekleştirmesine izin verirler. Bunu yaparken her bireyin kendine has ve biricik olduğunu unutmaz ve göz ardı etmezler. Bu bakımdan çocuk anne babasından yeterince hoşgörü görmektedir (Kaya, 2010, s. 33). Baskıcı ve itaat odaklı bu tür ebeveyn tutumu olan otoriter (baskıcı) tutumda ana-babanın, kısıtlayıcı ve cezalandırıcı bir yol izlediği, çocuklarını kendi kurallarına uymaları ve saygılı olmaları konusunda uyardıkları görülür (Yavuzer, 2011, 120). Çocuk sürekli bir denetim altındadır. En küçük yanlışları ve yaramazlıkları gözden kaçmaz; hemen üstünde durulur ve düzeltme yoluna gidilir (Yörükoğlu, 2012, s. 199). Koruyucu (kollayıcı) tutumda çocuk kendine has bir davranma ve karar alma biçimi geliştiremez. Bunun yerine ana ve babasının ona dikte ettirmesini bekler. Çocuk ileriki yaşlarına geldiğinde bile sorumluluk almaktan kaçınır ya da sorumluluk alamaz (Durmuş, 2006, s. 33). Koruyucu aile tutumunda anne-baba, çocuğun yapabileceği her şeyi kendileri üstlenir. Çocuğun gelişim özelliklerini dikkate almaz ve bireysel (bağımsız) yaşantısına izin vermezler. Hoşgörülü (gevşek) tutumda çocuğa sayısız haklar tanınmıştır, ancak nerede duracağı belirlenmemiştir. Neyin doğru, neyin yanlış olduğu öğretilse bile uygulama ve denetleme düzensizdir. Başka bir deyişle davranışlara sınır çekilmez (Yörükoğlu, 2012, s. 200). İlgisiz tutumda çocukların davranışları sınırlandırılmaz. Çocuklar kendi hallerine bırakılmıştır. Anne-baba umursamaz bir tutum içindedir. Çocuk, ilgi ve sevgiden yoksundur (Kaya, 1997, s. 201). Tutarsız (dengesiz) tutumda ise ana-baba arasındaki görüş ayrılığından ileri gelebileceği gibi, anne veya babanın gösterdiği değişken davranış şekillerinde de görülebilir. Örneğin, ana babadan biri hoşgörülü ve demokratik bir tutum izlerken, diğeri otoriter ve baskıcı bir tutum izleyebilir (Dinç, 2007, s. 28).

Çalışma kapsamında yapılan alan yazın taraması sonucunda Osmanlı'da Çocuk Eğitimi, Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak, Ana-Baba ve Çocuk, Geliştiren Anne-Baba ve

Çocukların Eğitimi / Vezaif-i Ebeveyn kitaplarından hareketle bu kitaplarda yer alan müşterek on özellik belirlenmiştir. Bu özellikler şu şekildedir: ahlak, sanat, din, doğa ve hayvan bilinci, oyun ve spor, dil becerileri, okuma zevki ve kültürü, değerler, gelenek ve çörenekler ve çocuğun terbiyesi ve disiplini. Bu özellikler aşağıda tek tek açıklanmıştır.

Ahlak eğitiminin esasını ahlak kurallarını öğretmek oluşturmaktadır. Ahlak eğitiminin amacı, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korunak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamaktır (Aydın, 2003, s. 126). Bunun için çocuklara iyi ve doğru davranışı niçin yapması gerektiği, kötü ve yanlış davranıştan niçin kaçınması gerektiği açıklanmalıdır. Böylece çocuğun iyi-kötü, doğru-yanlış ayrımını kavraması beklenir.

Sanat; güzel sanatların hepsi birer eğlence değerinde olup ancak onlar vakit, durum ve mevkiye göre itidal sınırları içinde kullanılmalıdır. (Muallim Naci, 2017, s. 35). Çocuklarda yaratıcı çalışma için özel bir uyarıma gereksinme yoktur. Her çocuk herhangi bir engelleme olmaksızın, kendisinde var olan derin yaratıcılık dürtülerini kullanabilir. Bu, onun kendine özgü bir ifade şeklidir (Yavuzer, 2018, s. 161).

Din; çocuklar dinle ilgili ilk bilgilerini, ilk dualarını, doğru ve yanlış kabul edilen davranışlarını annelerinden öğrenir. Onlara muhtemelen meleklerin, olağanüstü varlıkların bir parçası olduğu eğlenceli hikâyeler anlatılmaktaydı (Araz, 2013, s. 102-103). Çocuklara soyut kavramları anlayacakları yaşa gelinceye kadar, din ile ilgili inançlar, duygu boyutları ile sunulmalıdır. Diğer duygu ve düşüncelerin eğitiminde olduğu gibi, dini duygu ve düşüncelerin eğitiminde de çocukları yetiştirenlerin yaklaşım ve tutumları oldukça önemlidir (Şimşek, 2004, s. 220). Sonuç olarak, çocukluk döneminde verilen din eğitiminin, bireyin gerek kişilik ve karakter gelişimine gerekse hayatı anlamlandırma, olumlu düşünme, zorlukların üstesinden gelebilme gibi hususlarda bireyin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir (Yazıbaşı, 2017, s. 323).

Doğa ve hayvan bilinci; bireyin doğa ve doğa unsurlarıyla ilgili düşünce, tutum ve davranışları; doğa unsurları ile farkındalık ve etkileşim biçimleri; toplumsal ve doğal çevreyi algılama, hissetme, anlama ve bilme yetisi; çevre ile ilişkilerini yönlendiren değerler, ahlak normları, bilgi ve algılama düzeyi onun çevre bilinci düzeyini yansıtmaktadır (Atasoy, 2006, s. 225).

Oyun ve spor; çocuklar oyun oynayarak hem eğlenceli vakit geçirir hem de oynadıkları oyunlar doğrultusunda gelişimleri desteklenir. Çocuk, iyiliği ve kötülüğü birbirinden ayıramayan, her anını oynayarak geçirmek isteyen bir varlıktan başka bir şey değildir (Aşık Paşa, 2000, s. 64). Sporun bedeni; ruhi gelişimi sağladığı göz ardı edilmemeli hatta ailelerin görevleri arasında çocuklarını kız erkek ayırımı yapmadan kabiliyetleri doğrultusunda spora yönlendirmek olmalıdır (Hergüner, 1991, s. 88).

Dil becerileri; dil öğrenimi anne karnında başlamaktadır. Anne karnındayken sesleri dinleyen ve bu sesleri tanıyarak doğan bebekler annesinin sesini ayırt edebilir. Bu ayrıcalıktan faydalanarak annelerin ilk aylardan itibaren bebeklerine ninniler söyleyip masallar anlatması bebeklerin kelime hazinelerini artırdığı gibi hayal dünyalarını da genişletecektir. Bu dönemlerde çocuklara ninniler ve masallarla onların kelimelerin melodik ve ritimsel yapılarını keşfetmesi ve kelimeleri ses yoluyla tanınması sağlanıp kelime birikimi sunulabilir. Yine tekerlemeler hemen her çocuğun ilgisini çeker. Daha sonra çocukların evde erkenden deyim, atasözü, özlü söz, ikilemeler, taklitler benzetmeler, dua ve beddualar gibi çeşitli zengin sözlerle karşılaşması sağlanır (Arıcı, 2016, s. 73).

Okuma zevki ve kültürü; okuma eylemi insanın zihnini her zaman taze ve diri tutar, daha kolay düşünmesini, yazmasının sağlar. Okuma diğer becerilere erişmek için bir anahtardır. Konuşma ve yazma becerisinde başarılı olmak için okumayı anahtar olarak kullanmak gerekir (Er ve Arıcı, 2018, s. 2). Çocuğa kitabı elinde tutabileceği yaştan itibaren bu fırsatı veren ve çocuğun yanında kitap okuyarak olumlu bir model oluşturan anne ve baba, okuma ilgisinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunur (Yavuzer, 2018, s. 158).

Değerler; temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır (MEB, 2019, s. 4). Değerlerin gelecek nesillere aktarılması ve korunması millî eğitimin temel amaçları arasındadır. Geleceğe güvenle bakabilmek, millî ve evrensel değerlere sahip bir nesil yetiştirmek için değerler eğitimine önem verilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2016, s. 735). Edebî metinler, sanat zevki ve anlayışıyla kültür değerlerini hayatın gerçekliğinden hareketle somutlaştırır. Bunlar, insanın estetik zevkinin gelişmesine ve mensubu bulunduğu toplumun değerlerini benimsemesine hizmet eder (Kurudayıoğlu ve Çakıcı, 2013, s. 48). Her ailenin kendi içinde oluşturduğu ve bağlı kaldığı birtakım değerler vardır. Ebeveynler bu değerlerin aktarılmasında ve bu değerlere bağlılığın oluşmasında sorumluluk sahibidir. Ailenin sahip olması gereken değerler dürüstlük, sevgi, saygı, empati, barış, yardımseverlik, sorumluluk, nezaket, adalet, hoşgörü şeklinde sıralanabilir.

Gelenek ve görenekler; bir toplumda kuşaktan kuşağa geçen kültür kalıntıları, miraslar, alışkanlıklar, bilgiler, beceriler, davranışlar hep bu gelenekler içinde yer alırlar. Gelenekler geniş anlamıyla bir kuşaktan ötekine geçerken bilgi, tasarım, inanç, yaşantı biçim daha geniş anlamıyla maddi olmayan kültürdür (Türkiye Kültür Portalı, s. 2013). Aile toplumun temel taşı olarak görülmektedir. Toplumdaki değerleri bireylere aktarırken kültürü oluşturan gelenek ve göreneklerin de nesilden nesile aktarılmasını sağlamaktadır. Zengin olan Türk kültürü büyüklerin elinin öpülmesi, kız isteme, düğün, nişan, asker uğurlama, doğum, ölüm, misafir uğurlama, batıl inançlar gibi birçok gelenek ve göreneğe sahiptir.

Çocuğun terbiyesi ve disiplini; çocukların erken çocuklukta eğitimi, öncelikli olarak annelerinin sorumluluğundaydı. Sosyal ve ekonomik koşullara bağlı olarak varlıklı ailelerde sütanneler ve dadılar da devreye girmektedir (Araz, 2013, s. 103). Onları küçüklüklerinde kendi heva ve heveslerine, değişken tabiatlarına bırakmayıp, her istediklerine kulak asmayıp daima meşru ve münasip olanlarını yerine getirip uygun olmayanlarını yapmaktan kaçınmalı ve çocuklar feleğin sıcak ve soğukluğuna alıştırmalıdır (Muallim Naci, 2017, s. 45).

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırma “nitel desende yapılandırılmış bir durum çalışması”dır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Nitel araştırmalar problemi oluşturan değişkenleri bütüncül yaklaşımla ortaya çıkarmaya çalışır.

“Durum çalışması, bir durum hakkında detaylı betimlemeler yapmak ve o durumu var olduğu şekliyle anlamak için kullanılır.” (Büyüköztürk, vd., 2016, s. 264). Daha önce hiç

kimsenin çalışmadığı veya ulaşmadığı durumlar bütüncül tek durum deseni kullanılarak çalışılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 301). Bu doğrultuda tek durum niteliğindeki “Türk çocuk edebiyatında üç kuşakta aile kavramı” tek analiz birimi niteliği gösteren “aile” kavramı üzerinden derinlemesine incelenmiştir.

### İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesi, amaçlı örnekleme tekniği olan ölçüt örneklemedir. Ölçüt örnekleme; “Örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır” (Büyüköztürk, vd., 2016, s. 92). Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). İnceleme nesnesi aşağıdaki ölçütlere göre seçilmiştir:

-İncelenen nesne, 1970 öncesi, 1970-2000 yılları arası ve 2000 sonrası yazılmış olan Türk çocuk edebiyatı romanları içinden seçilmiştir.

-İncelenecek çocuk romanlarının yayınevlerinin bünyesinde baskısının olması ve yayınevleri tarafından satışının devam etmesi gerekmektedir.

-İnceleme nesnesi, Türk çocuk romanları içinde eser içeriğinde aile kavramına yer vermiş olan romanlardan seçilmiştir.

İnceleme nesnesinin yukarıdaki nitelikleri taşıyan çocuk romanlarından seçilmesinin sebebi şunlardır:

-Bu çalışmada Türk çocuk edebiyatı eserlerinde aile tipleri, aile içi çatışmalar, ebeveyn tutumları ve ailenin çocuğa sunduğu özellikler incelenecektir.

-Bu ölçütler ile Türk çocuk edebiyatının 1970 öncesi, 1970-2000 arası ve 2000 sonrası dönemlerinde çocuk romanlarında ailenin ne şekilde ele alındığı incelenecektir. Türk çocuk edebiyatı romanları bu bağlamda araştırmanın konusu ile ilişkilendirilmektedir.

-Gerçek hayat deneyimleri sunması ve çocukların topluma uyum sağlamasına yardımcı olması sebebiyle tür olarak romanlar seçilmiştir.

-Yayınevlerinin bünyesinde baskılarının devam edip satış yapılması ile hala çocukların erişimine uygun olmaları hem kitaplara erişimi kolaylaştırmakta hem de güvenilirliği artırmaktadır.

Yukarıdaki ölçütlerin ışığında 1970 öncesi, 1970-2000 arası ve 2000 sonrası her dönem için beşer kitap satın alma yöntemi ile temin edilmiş ve toplamda on beş kitap incelenmiştir.

Araştırmada incelenen kitaplar şunlardır:

**Tablo 1.** Çalışmada İncelenen Kitaplar

No	Kitabın Adı	Yazarı	Yayınevi	Yayın Yılı
1	Ömer'in Çocukluğu	Muallim Naci	Karbon Kitaplar	1890
2	Bağrı Yanık Ömer	Mahmut Esat Yesari	Evrensel İletişim Yayınları	1930
3	87 Oğuz	Rakım-Nimet Çalapala	Bilge Kültür Sanat	1933



4	Türk İkizleri	Cahit Uçuk	Bilge Kültür Sanat	1937
5	Bir Gün Büyüyeceksin	Mehmet Seyda	Bilge Kültür Sanat	1966
6	Dört Kardeşiler	Gülten Dayıoğlu	Altın Kitaplar	1971
7	Hoşça Kal Küçük	Tarık Dursun K.	Can Yayınları	1979
8	Öksüz Cıvcıv	Rıfat Ilgaz	Çınar Yayınları	1979
9	Patenli Kız	Zeynep Cemali	Güneşli Kitaplığı	1999
10	Uçtu Uçtu Ali Uçtu	Muzaffer İzgü	Bilgi Yayınevi	2000
11	Babamın Gözleri Kedi Gözleri	Sevim Ak	Can Yayınları	2002
12	İşte O Çocuk	Hidayet Karakuş	Bilgi Yayınevi	2004
13	Yankılı Kayalar	Ahmet Yılmaz Boyunağa	Timaş Yayınları	2005
14	Bana Derler Küp Cadısı	Nur İçozü	Altın Kitaplar	2007
15	Havva ve Kaplumbağa	Behiç Ak	Güneşli Kitaplığı	2010

### Veri Toplama Aracı

Bu aşamada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Araştırmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından araştırmada kullanılacak olan ölçütler alan yazın taraması sonucunda Osmanlı'da Çocuk Eğitimi, Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak, Ana-Baba ve Çocuk, Geliştiren Anne-Baba ve Çocukların Eğitimi / Vezaif-i Ebeveyn kitaplarından hareketle bu kitaplarda yer alan müşterek on özellik (ahlak, sanat, din, doğa ve hayvan bilinci, oyun ve spor, dil becerileri, okuma zevki ve kültürü, değerler, gelenek ve görenekler, çocuğun terbiyesi ve disiplini) belirlenerek oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçütler alan uzmanlarının görüşü alınarak düzenlenmiştir.

Aile tipleri, ebeveyn tutumları, aile içi çatışmalar ve ailenin çocuğa sunduğu özellikler doküman analizinde kullanılan kategorileri oluşturmaktadır. Bu kategoriler aracılığıyla, Türk çocuk edebiyatında üç kuşakta (1970 öncesi, 1970-2000 arası ve 2000 sonrası) aile kavramı ile ilgili ayrıntılı bir inceleme yapılmıştır. Kuşak, önemli olayların, toplumsal eğilimlerin, teknolojik gelişmelerin, insan hayatını etkileyen büyük değişimlerin görüldüğü ve o döneme ait insanların aynı davranışları sergilediği yıllardır.

Türkiye'de ve dünyada meydana gelen her türlü teknolojik, ekonomik ve siyasi değişim aile yapısını etkilemiş ve birtakım değişimlerin ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. 1970'li yıllardan sonra aile ortamına televizyonun girmesi, kadının yavaş yavaş iş hayatına adım atması, yurt dışına işçi göçlerinin başlaması sebebiyle 1970 yılı sınır kabul edilmiştir. 2000'ler milenyum çağında bilgisayar, akıllı telefon, tabletler ve sosyal medya ile teknolojinin etkisi her alanda hissedilmeye başlamıştır. Bu değişim toplumun her kesiminde görüldüğü gibi aileye de yansımıştır. Bu sebeple ikinci sınır olarak 2000 yılı seçilmiştir. Bu iki sınırın arasında da geçiş dönemi olarak 1970-2000 yılı araştırılmıştır.

Türk çocuk edebiyatı eserlerinde ailenin sunuluş biçimiyle ilgili ayrıntılı bir inceleme ve değerlendirme yapmak üzere toplam 24 alt grup oluşturulmuştur. Çekirdek aile, geniş aile, geçiş ailesi, parçalanmış aile, aile tiplerinin alt grubunu oluşturmuştur. Demokratik (destekleyici) tutum, otoriter (baskıcı) tutum, koruyucu (kollayıcı) tutum, hoşgörülü (gevşek)

tutum, ilgisiz tutum, tutarsız (dengesiz) tutum ebeveyn tutumlarının alt grubunu oluşturmuştur. Ebeveyn-çocuk çatışması, ebeveynler arası çatışma, kardeşler arası çatışma ve diğer aile üyeleri arasında çatışma ise aile içi çatışmaların alt grubunu oluşturmaktadır. Ahlak, sanat, din, doğa ve hayvan, oyun ve spor, dil becerileri, okuma zevki ve kültürü, değerler, gelenek ve görenekler ve çocuğun terbiyesi ve disiplini ise ailenin çocuğa sunduğu özelliklerin alt grubunu oluşturmaktadır. Oluşturulan tüm alt gruplar alan uzmanlarının görüşüne sunulurken gerekli düzenlemeler yapılmış ve son haline getirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi iki aşamada gerçekleşmiştir:

İlk aşamada incelenen 15 çocuk eserindeki aile kavramları ve ailenin çocuğa sunduğu özellikler içerik analizi kullanılarak tespit edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

Bunun için tümevarımcı analize başvurulur. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). İçerik analizi kullanılarak elde edilen veriler kodlanarak aile kavramı ve ailenin çocuğa sunduğu özellikler ile ilgili kavramlara ulaşılmıştır. Bu veriler belirli kategorilerde sınıflandırılmıştır.

İkinci aşamada içerik analizi ile belirli kategorilerde sınıflandırılan veriler, betimsel analiz kullanılarak belirlenen kategorilere göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden- sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240).

## BULGULAR

1970 öncesi, 1970-2000 yılları arası ve 2000 sonrası çocuk edebiyatı eserleri aile tipleri, ebeveyn tutumları, aile içi çatışma türleri, ailenin sunduğu özellikler esas alınarak ailenin sunuluş biçimiyle ilgili ayrıntılı bir inceleme ve değerlendirme yapılmıştır.

### 1970 öncesi dönemde yazılmış çocuk edebiyatı eserlerinde aile

1970 öncesi eserlerden Ömer'in Çocukluğu'nda babanın vefatı sonucu, Bağrı Yanık Ömer ve Bir Gün Büyüyeceksin' de ebeveynlerin boşanması, Türk İkizleri'nde babanın kaybolması sonucu uzun yıllar öldü olarak bilinmesi şeklinde parçalanmış aileye yer verilmiştir. Sadece Bir Gün Büyüyeceksin adlı eserde geniş aileye yer verilmiştir.

**Tablo 2.** 1970 öncesi eserlerde yer alan aile tipleri

Çekirdek Aile	Geniş Aile	Geçiş Ailesi	Parçalanmış Aile
3	1	-	3
Ömer'in Çocukluğu	Bir	Gün	Bağrı Yanık Ömer
Bağrı Yanık Ömer	Büyüyeceksin		Türk İkizleri
87 Oğuz			Bir Gün Büyüyeceksin

Ömer'in Çocukluğu'nda baba otoriter (baskıcı) tutum benimserken anne koruyucu (kollayıcı) tutum sergilemektedir. Bağrı Yanık Ömer'de ise ebeveynler Ömer'e karşı koruyucu (kollayıcı) tutum sergilemektedir. 87 Oğuz'da Oğuz'un anne ve babası eserin

başında ilgisiz tutuma sahipken karakter gelişimi ve değişimi sonrasında demokratik tutumu benimsemişlerdir. Türk İkizleri'nde Fatma bibi çocuklarına karşı demokratik (destekleyici) tutuma sahiptir.

**Tablo 3.** 1970 öncesi eserlerde yer alan anne-baba tutumları

Demokratik (Destekleyici)	Otoriter (Baskıcı)	Koruyucu (Kollayıcı)	Hoşgörülü (Gevşek)	İlgisiz	Tutarsız (Dengesiz)
3	2	4	-	1	-
87 Oğuz	Ömer'in	Ömer'in		87 Oğuz	
Türk İkizleri	Çocukluğu	Çocukluğu			
Bir Gün	Bir Gün	Bağrı Yanık			
Büyüyeceksin	Büyüyeceksin	Ömer			
		87 Oğuz			
		Bir Gün			
		Büyüyeceksin			

Bu dönemde çocukların ebeveynleri ile tartışmaya girdiği görülmemektedir. Sadece bir eserde (Bir Gün Büyüyeceksin) ebeveyn-çocuk çatışması yer almıştır. Ebeveynlerin tutumlarının daha çok koruyucu (kollayıcı) olduğu görülmektedir. Ayrıca otoriter ve destekleyici ebeveyn tutumlarına da yer verilmiştir.

**Tablo 4.** 1970 öncesi eserlerde yer alan aile içi iletişim ve çatışmalar

Ebeveyn-çocuk	Ebeveynler arası	Kardeşler arası	Diğer aile bireyleriyle
1	2	1	-
Bir Gün Büyüyeceksin	Bağrı Yanık Ömer 87 Oğuz	Bir Gün Büyüyeceksin	

1970 öncesi eserlerin hepsinde dil becerileri ve gelenek ve göreneklere yer verilirken en az ahlaka yer verilmiştir. Genel olarak eserlerde dil becerileri şiir okuma, mektup yazma şeklinde verilmiştir. Ömer'in Çocukluğu ve 87 Oğuz'da şiir ile Bağrı Yanık Ömer ve Bir Gün Büyüyeceksin' de anlatılan masallar ile Türk İkizleri'nde Parlak ve Abuğ Hasan'ın yazdıkları mektuplarla dil becerileri oluşturulmuştur.

**Tablo 5.** 1970 öncesi eserlerde yer alan ailenin sunduğu özellikler

Ahlak	Sanat	Din	Doğa ve hayvan bilinci	Oyun ve spor	Dil becerileri	Okuma zevki ve kültürü	Değerler	Gelenek ve görenekler	Çocuğun terbiyesi ve disiplini
1	3	4	4	2	5	4	4	5	3
BGB	SYO	ÖÇ	ÖÇ	Tİ	ÖÇ	ÖÇ	ÖÇ	ÖÇ	ÖÇ
	Tİ	BYÖ	BYÖ	BGB	BYÖ	SYO	SYO	BYÖ	Tİ
	BGB	Tİ	Tİ		SYO	Tİ	Tİ	SYO	BGB
		BGB	BGB		Tİ	BGB	BGB	Tİ	
					BGB			BGB	

**1970-2000 yılları arasında yazılmış çocuk edebiyatı eserlerinde aile**

1970-2000 yılları arasındaki eserlerden olan Dört Kardeşiler Hoşça Kal Küçük, , Öksüz Cıvcıv, Uçtu Uçtu Ali Uçtu' da parçalanmış aile işlenmiştir. Aile tipi olarak parçalanmış aile seçildiğinden ebeveyn tutumları ebeveynlerin hayatta kaldığı ya da çocukları ile yaşadıkları süre boyunca takındıkları tavır ve geriye kalan tek ebeveynin tutumu şeklinde bir tutarlılık göstermemektedir.

**Tablo 6.** 1970-2000 yılları arasında eserlerde yer alan aile tipleri

Çekirdek Aile	Geniş Aile	Geçiş Ailesi	Parçalanmış Aile
2	1	-	4
Hoşça Kal Küçük Patenli Kız	Patenli Kız		Dört Kardeşiler Hoşça Kal Küçük Öksüz Cıvcıv Uçtu Uçtu Ali Uçtu

Dört Kardeşiler adlı eserde anne ve babanın vefatı sonrası geride kalan çocuklarla, Hoşça Kal Küçük' de babanın evi terk etmesi ile, Öksüz Cıvcıv' de babanın vefatı ile, Uçtu Uçtu Ali Uçtu' da ise ebeveynlerin iş için başka bir ülkeye göçü ile parçalanmış aileye yer verilmiştir.

**Tablo 7.** 1970-2000 yılları arasında eserlerde yer alan anne-baba tutumları

Demokratik (Destekleyici)	Otoriter (Baskıcı)	Koruyucu (Kollayıcı)	Hoşgörülü (Gevşek)	İlgisiz	Tutarsız (Dengesiz)
1	3	2	2	-	-
Öksüz Cıvcıv	Hoşça Kal Küçük Patenli Kız Uçtu Uçtu Ali Uçtu	Dört Kardeşiler Patenli Kız	Hoşça Kal Küçük Patenli Kız		

Parçalanmış ailenin ağırlıkta olduğu bu dönemde çocukların ebeveynleri ve kardeşleri ile değil daha çok diğer aile üyeleri ile çatışma içinde oldukları görülmüştür.

**Tablo 8.** 1970-2000 yılları arasında eserlerde yer alan aile içi iletişim ve çatışmalar

Ebeveyn-çocuk	Ebeveynler arası	Kardeşler arası	Diğer aile bireyleriyle
1	-	2	3
Patenli Kız		Dört Kardeşiler Patenli Kız	Öksüz Cıvcıv Patenli Kız Uçtu Uçtu Ali Uçtu

Bu dönemdeki tüm eserlerin içinde dil becerilerine bolca yer verilmiştir. Dört Kardeşiler adlı eserde çocukların oyun öncesi ebe seçmek için söyledikleri tekerlemeler, Hoşça Kal Küçük de babanın gazete ve dergilere yazılar yollaması ve İstanbul'da senaryo yazarlığı yapması ile, Öksüz Cıvcıv de anne Şenay Hanım'ın bir yazar olması ve kitaplar yazması, Patenli Kız da Şerare'nin yazdığı ev ödevinin kitap olarak basılması ve Uçtu Uçtu Ali Uçtu da Ali'ye anne ve babasından gelen mektuplar ile dil becerisi oluşturulmuştur.

Bu dönemde de en az ahlaki özelliklere yer verilmiştir. Bunun sebebi parçalanmış aileye sahip olan çocuklara iyi ve doğru davranış ile kötü ve yanlış davranışı gösterecek ebeveynlerin başlarında olmaması olabilir.

**Tablo 9.** 1970-2000 yılları arasında eserlerde yer alan ailenin sunduğu özellikler

Ahlak	Sanat	Din	Doğa ve hayvan bilinci	Oyun ve spor	Dil becerileri	Okuma zevki ve kültürü	Değerler	Gelenek ve görenekler	Çocuğun terbiyesi ve disiplini
2	3	3	4	4	5	4	3	4	3
HKK	DK	DK	DK	DK	DK	DK	DK	DK	DK
UUAU	HKK	HKK	HKK	HKK	HKK	HKK	HKK	HKK	HKK
	PK	PK	ÖC	PK	ÖC	ÖC	UUAU	PK	UUAU
			PK	UUAU	PK	PK		UUAU	
					UUAU				

### 2000 sonrası dönemde yazılmış çocuk edebiyatı eserlerinde aile

2000 sonrası eserlerinde (Babamın Gözleri Kedi Gözleri, İşte O Çocuk, Yankılı Kayalar, Bana Derler Küp Cadısı, Havva ile Kaplumbağa) aile tipi dengeli bir şekilde dağılmıştır. İki aile çekirdek, iki aile parçalanmış bir aile de geniş aile tipini oluşturmaktadır. Babamın Gözleri Kedi Gözleri'nde ebeveynlerin ayrılması, Yankılı Kayalar da ise ebeveynlerin vefatı ile parçalanmış aileye yer verilmiştir.

**Tablo 10.** 2000 sonrası eserlerde yer alan aile tipleri

Çekirdek Aile	Geniş Aile	Geçiş Ailesi	Parçalanmış Aile
2	1	-	2
Bana Derler Küp Cadısı Havva ile Kaplumbağa	İşte O Çocuk		Babamın Gözleri Kedi Gözleri Yankılı Kayalar

İşte O Çocuk' ta çekirdek ailenin çocuklarının evlendikten sonra aynı evde yaşamaya başlamaları geniş aileyi oluşturmaktadır. Bana Derler Küp Cadısı ve Havva ile Kaplumbağa' da ise çekirdek aileye yer verilmiştir.

**Tablo 11.** 200 sonrası eserlerde yer alan anne-baba tutumları

Demokratik (Destekleyici)	Otoriter (Baskıcı)	Koruyucu (Kollayıcı)	Hoşgörülü (Gevşek)	İlgisiz	Tutarsız (Dengesiz)
4	1	1	-	-	-
Babamın Gözleri Kedi Gözleri Yankılı Kayalar Bana Derler Küp Cadısı Havva ile Kaplumbağa	Bana Derler Küp Cadısı	İşte O Çocuk			

Bu dönemdeki dört eserin ebeveyn tutumu demokratik (destekleyici)tir. Demokratik tutumu benimsemeyen eser olan İşte O Çocuk da ise koruyucu (kollayıcı) tutum benimsemiştir.

Aile içi çatışmalara baktığımızda ise bu dönemde ebeveyn-çocuk çatışmasının yoğun olduğu ve dört eserde yer verildiği görülmektedir. Babamın Gözleri Kedi Gözleri eserinde Ayçiçeği annesi ile babasının yokluğu sebebiyle çatışır. İşte O Çocuk da Hidayet'in sürekli annesi ile tartışmaya girmesi, Bana Derler Küp Cadısı'nda Tuğçe'nin annesi ile tartışmalarına yer verilmesi, Havva ile Kaplumbağa da ise Elif'in bakıcısı söz konusu olduğunda ebeveynleri ile yaşadığı tartışmalar ebeveyn-çocuk çatışmalarına örnektir.

**Tablo 12.** 2000 sonrası eserlerde yer alan aile içi iletişim ve çatışmalar

Ebeveyn-çocuk	Ebeveynler arası	Kardeşler arası	Diğer aile bireyleriyle
4	1	1	1
Babamın Gözleri Kedi Gözleri İşte O Çocuk Bana Derler Küp Cadısı Havva ile Kaplumbağa	Bana Derler Küp Cadısı	Bana Derler Küp Cadısı	Bana Derler Küp Cadısı

Gelenek ve görenekler bütün eserlerde yer almaktadır. Ahlaki özellikler ise yalnızca İşte O Çocuk adlı eserde yer almaktadır. Babamın Gözleri Kedi Gözleri'nde Ayçiçeği'nin babası ile mektuplaşması, İşte O Çocuk da kış mevsimi geldiğinde köylünün evlerde toplanıp birbirine öyküler anlatması, Yankılı Kayalar da Hasan'ın kardeşini uyuturken masal anlatması, Bana Derler Küp Cadısı'nda Tuğçe'nin Babalar Günü'nde babasına şiir yazması, Havva ile Kaplumbağa'da Elif'in anne ve babasının kitap yazması dil becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Tablo 13.** 2000 sonrası eserlerde yer alan ailenin sunduğu özellikler

Ahlak	Sanat	Din	Doğa ve hayvan bilinci	Oyun ve spor	Dil beceril eri	Okuma zevki ve kültürü	Değerler	Gelenek ve görenekler	Çocuğun terbiyesi ve disiplini
1	3	2	4	3	5	4	5	5	2
İOÇ	BGKG İOÇ BDKC	İOÇ YK	BDKC İOÇ BGKG HİK	BGKG İOÇ BDKC	BGKG İOÇ YK BDKC HİK	BGKG İOÇ YK BDKC HİK	BGKG İOÇ YK BDKC HİK	BGKG İOÇ YK BDKC HİK	İOÇ HİK

Yapılan araştırma sonucunda incelenen eserlerde aile kavramı ve ailenin çocuklara sunduğu özelliklerin farklılık gösterdiği görülmüştür. Aile tiplerinden çekirdek aileye 7, geniş aileye 3, parçalanmış aileye 9 kez yer verilirken geçiş ailesi incelenen eserlerde yer almamıştır. Eserlerde anne-baba tutumlarından demokratik (destekleyici) tutuma 8, otoriter (baskıcı) tutuma 6, koruyucu (kollayıcı) tutuma 7, hoşgörülü (gevşek) tutuma 2 kez yer verilirken ilgisiz tutuma 1 kez yer verilmiştir. Tutarsız (dengesiz) tutuma yer verilmemiştir. Aile içi çatışmalar başlığı altında ebeveyn-çocuk çatışmaları 6, ebeveynler arası çatışmalar 3, kardeşler arası çatışmalar ve diğer aile üyeleriyle yaşanan çatışmalar 4 eserde yer almıştır.

Ailenin çocuğa sunduğu özellikler incelendiğinde ahlaki özellikler 4, çocuğun terbiyesi ve disiplini 8, sanatsal, dini ve oyun ve spor özellikleri 9, okuma zevki ve kültürü, değerler ve doğa ve hayvan bilinci 12, gelenek ve görenekler 14, dil becerileri ise 15 eserde yer almıştır. Sanatsal özelliklerin yer verildiği 9 eserde sanat dallarından müzik ve tiyatronun tercih edildiği diğer sanat dallarına yer verilmediği görülmüştür. İncelenen eserlerin hepsinde dil becerilerine yer verilmiştir. En az yer verilen özellik ise ahlakıdır. On beş eser içinde Bir Gün Büyüyeceksin, Hoşça Kal Küçük ve İşte O Çocuk eserlerinde tüm özelliklere yer verildiği tespit edilmiştir. İncelenen eserlerden on iki tanesinde birlik-beraberlik, yardımlaşma, empati, dürüstlük, sevgi, saygı değerlerine yer verilmiştir.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu üç dönem karşılaştırıldığında çocuk eserlerinde daha çok parçalanmış ailelere yer verildiği görülmüştür. Alkan (2018) aile parçalanmalarının çocukların sosyal, psikolojik ve akademik hayatlarına etkisini görmeye yönelik yaptığı çalışmasında, ailede yaşanan bu parçalanmaların çocukların maddi ve manevi ihtiyaçlarının tamamlanmamasına sebebiyet verdiğini ortaya koymuştur. Parçalanmış ailelerde çocukların hissettikleri en büyük eksikliğin mutlu aile ortamı olduğu görülmüştür. İldokuz (2010) çalışmasında incelediği eserlerde 70'li yıllardaki Türkiye'yi anlatan ailenin çok güçlü bir konumda olduğunu belirtmiştir. Modernleşme dönemi ile birlikte aile yapısında değişikliklerin olduğunu ancak aile içindeki rollerde genel anlamda bir değişikliğin görülmediğine ulaşmıştır. Baba evin reisi, anne her ne kadar iş hayatına girmiş olsa da aynı zamanda evin işlerinden de sorumlu kişi olma görevini sürdürmektedir. Aluş (2015), Türk ailesinde modernleşme süreciyle birlikte her ne kadar çekirdek aile yaygınlaşmış olsa bile çekirdek-geniş aile yapısının olduğunu ifade etmiştir. Kadınların çalışma hayatına girmesiyle birlikte çocuklarını kendi annelerine ya da eşlerinin annelerine bırakmalarını, iş dönüşünce yine anneleriyle beraber yemek yiyip sonrasında kendi evlerine geçmelerini iki evde süren bir hayat olarak yorumlamıştır.

Ebeveyn tutumlarının 1970 öncesi dönemde daha çok koruyucu (kollayıcı) olduğu 2000'lere ve sonrasına bakıldığında ise tarihsel zaman etkisi, anne babanın eğitim durumu, dünyadaki değişime ayak uydurma çabası, çocuğun da bir birey olduğunun bilincine varılması ve kabul edilmesi sonucu ebeveyn tutumlarının demokratik (destekleyici)leştiği görülmüştür. Erginbay (2014) ebeveyn tutumlarının çocukların başarısına olan etkisi ile ilgili yaptığı çalışmasında demokratik tutum sergileyen anne babaların çocuklarının daha başarılı, otoriter tutum sergileyen anne babaların çocuklarının ise başarı ile ters orantı gösterdiğini ortaya koymuştur. Günalp (2007) yaptığı çalışmada ebeveynlerin demokratik anne baba tutumunu benimsediğini ve çocuklarının öz güvenlerinin olumsuz etkilenmesine sebep olan ilgisiz anne baba tutumunun oldukça düşük olduğunu ifade etmektedir. Meriç (2017) ise çalışmasında anne ile çocukların iletişimlerinin daha iyi düzeyde olduğunu belirtmektedir. Çocuk ve ebeveynlerinin iletişim yolunun mesaj, empati ve konuşma olduğunu saptamıştır. Annelerin çocukların ihtiyaçları ile yakından ilgilenmesinin çocuk ve anne arasındaki iletişimi daha nitelikli hale getirdiğini ifade etmiştir.

1970'li yıllar ve 2000'ler arası çocukların ebeveynlerine karşı bir çatışma içine girmekten korktuğu veya çekindiği için her ne yaşanırsa yaşansın ebeveynlerine karşı saygı ve sevgide kusur etmedikleri görülmüştür.

2000'ler ve sonrasında ebeveynlerin de tutumunun değişmesi ile kendi doğruları ile hareket eden, soran, sorgulayan, kendisinin de bir birey olduğunun farkında olan çocuklarla ebeveyn-çocuk çatışmalarının arttığı görülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte çalışmalarının sonunda Şahin, Cevher ve Nilgün (2007) ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yanında eğitim düzeylerinin de artmasıyla çocuğa verilen önemin arttığını, çocuğun eğitiminin yanında kişilik oluşumuna da önem verildiğini belirtmiştir.

Kaymak Özmen (2004) ebeveynlerin çocuklarına karşı tepki verirken olumsuz duygulardan kaçınılması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü olumsuz duygularla verilen tepkilerin çocukların öz kontrol becerilerinin gelişmesini engellediği ebeveyn çocuk arasındaki ilişkinin bozulmasına ve çocuğun tepkilerini bastırmasına sebep olduğu belirtilmiştir. Bastırdığı tepki çocuğa endişe, öfke ve mutsuzluk getirmektedir. Ebeveyn destekleyici tepkiler verdiğinde ise çocuğun olumsuz duygularının azaldığı iletişim becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir. Evirgen (2010) çocukların aile içi iletişimlerinin olumlu veya olumsuz olmasının sosyal yeterliliklerini etkilediğini ortaya koymuştur. Aile ilişkileri olumlu olan çocukların okulda arkadaşları ile olumlu ilişkiler gerçekleştirdiği ve sosyal yeterliliğinin fazla olduğu görülürken aile ilişkileri olumsuz olan çocukların arkadaşları ile de olumsuz ilişkiler geliştirdiği belirtilmiştir.

Emile adlı eserinde Rousseau (2016), çocukların doğal ortamda doğa ile iç içe yetişmesinin gerektiğini ifade etmiştir. Doğa ve hayvan bilinci on beş eserden on ikisinde kendine yer bulmuştur. Genellikle ebeveynlerin hediye etmesi ile bir hayvanı sahiplenme ya da doğal ortamındaki bir hayvana karşı merhamet ve sevgi duygusu ile yaklaşma şeklinde sunulmuştur.

Sallabaş (2012) değer aktarımı ile ilgili yaptığı çalışmada değerlerin sosyal rollerle öğrenildiğini ve bu şekilde bir sonraki kuşağa aktarıldığını ifade etmiştir. Sosyal destek ve pekiştiricilerin bireylerin neyi yapıp yapmaması gerektiği konusunda da etkisinin büyük olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada vatanseverlik ile ilgili değerlere yer verildiği görülürken incelenen 15 eserden sadece 87 Oğuz'da Oğuz'un okuduğu şiir üzerinden bir eserde vatanseverlik değerine yer verilmesi büyük bir eksikliklerdir.

Karatay, Destebaşı ve Demirbaş (2015) millî ve evrensel değerlerle ilgili yaptıkları çalışmanın öğrencilerin ahlaki, kitap okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini gözlemlenmiştir. Bu durumda edebi eserlerde değerlere yer vererek çocuklarda birçok alanda gelişme ve değişimin görülmesi sağlanabilmektedir.

Bir toplumu diğer toplumlardan ayıran en önemli ögenin gelenekler olduğunu söyleyen Dikici'nin (2001) görüşlerini destekler nitelikte değerler, gelenekler ve göreneklere on beş eserden on dördünde yer verilmiştir. Büyüklere saygıdan dolayı el öpme, gelen komşuya hoş geldin ziyaretinde bulunma, ayrılanla vedalaşma, kız isteme, nişan, düğün, nazardan korunmak için nazar boncuğu taşıma gibi durumlara yer verilmiştir. Işık ve Karakuş (2017) milli ve manevi değerlerin kişiyi hayata bağlayan kökler olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukların bu değerlere yer veren efsane, destan, masal türleriyle karşılaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu türlerin de kendi kültürlerini oluşturan unsurlarla zenginleştirilerek yeniden kaleme alınmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir.

İncelenen eserlerde de dini özellikler 1970 öncesinde daha fazla yer verildiği görülmüştür. Apaydın'a (2001) göre, ailedeki dinsel hayatın içeriği, aile üyelerinin dine karşı ilgileri ve dini bilgileri aktarırken kullandıkları iletişim yolları çocukların dinsel tercihlerinin



oluşmasını etkilemektedir. Keskin (2017) geleneksel toplumlarda dinin hayatın her alanına yayılmışken günümüz modern toplumlarında din alanının darıldığını ifade etmiştir. Anne ve babanın iş hayatında birlikte rol alması çocuklara dini eğitim verebilecek aile büyüğünün yokluğu çocukları bilgisayar, internet gibi iletişim araçlarına yönlendirmiştir. Herhangi bir denetimden geçmeden ulaşılan sınırsız bilgilerin çocuklarda geri dönüşü olmayan davranışların kazanılmasına sebep olduğunu belirtmiştir.

Sanatsal özellik olarak eserlerde türkü söyleme, herhangi bir enstrüman yapma veya çalma, tiyatro oyunu sergileme, müsamere yapma, açık hava sineması izleme gibi etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Aral (1999) sanat eğitimi alan ve almayan çocuklar ile yaptığı çalışmada sanat eğitimi alan çocukların yaşamı algılama, yorumlama, yaratıcılık ve iletişim becerilerini geliştirme de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle çocuklara okul öncesi dönemden itibaren sanatla ilgili durumların yer aldığı kitapların okutulması gerekmektedir. Böylece çocukların algılama, yorumlama, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlanmış olunacaktır.

Tüm dönemlerde ahlaki özellikler eserlerde asgari düzeyde yer almıştır. Sanat, oyun ve spor ile ilgili durumlar ise 1970- 2000 arası yıllarda ve 2000 sonrası yıllarda yazılan eserlerde yer almıştır. 1970 öncesi eserlerde yer almamıştır. Akandere, Baştuğ ve Güler (2009) çalışmalarında spor yapan öğrencilerin spor yapmayanlara göre ahlaki yargılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadan yola çıkarak oyun ve spor ile ilgili durumların ahlaki özellikleri desteklediği görülmektedir. Bu sebeple eserlerde oyun ve sporla ilgili durumlara daha fazla yer vererek ahlaki özelliklerin de destekleneceği ifade edilebilir.

Akaroğlu, Dağ, Beserek, Selvi ve Altıparmak (2019), yaptıkları çalışma ile oyun oynayan çocukların dil ve zihin gelişimlerinde, duygu ve düşüncelerini ifade etmede, problem çözmede gelişme gösterdiklerini, girişken bireyler olduklarını, sosyalleşme ve iletişim becerilerinin geliştiğini tespit etmişlerdir.

Aytaş (2005), okuma alışkanlığının tek seferde kazanılamayacağını, sabırla ve zamanla elde edilebilen bir alışkanlık olduğunu ifade etmiştir. On iki eserde yer verilen okuma zevki ve kültürü ile ilgili iletiler, çocuklara ne kadar çok ulaştırılırsa o denli başarı sağlanabilir. Bunun için anne ve babalarında öğüt vermekten ziyade örnek olmaları, çocukları ile birlikte kitap okuma saatleri yapmaları, çocuklara ait bir kitaplık oluşturmaları gerekir. Arıcı ve Tüfekçi Akcan (2018) çalışmalarında okuma alışkanlığı kazanmada çocuğa karşı tutumun etkili olduğu ifade etmişlerdir. Demokratik tutum benimsenerek yetiştirilen iletişimi iyi olan, haklarına saygı duyulan bir ortamda büyüyen çocukların kitap okumaktan daha çok hoşlanacağı ve kendisine daha çok kitap okunmasını isteyebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Kitap okuma alışkanlığı kazandırmada anne babanın çocuğa örnek olması çok önemlidir. Şahin, Çelik ve Çelik (2012), yılda 6-10 kitap okuyan çocukların ebeveynleri ile 21 ve üstü kitap okuyan çocukların ebeveynlerini karşılaştırdıklarında 21 ve üstü kitap okuyan çocukların ebeveynleri ile kitap okuma üzerine paylaşımlarının daha fazla olduğunu ve bu durumun çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmada etkin rol oynadığı sonucuna varmışlardır. İncelenen eserlerin sekizinde karşımıza çıkan çocuğun terbiyesi ve disiplini ile ilgili Bayraktar (1994), önceliğin çocuğu tanımak, anlamak ve sevmek olduğunu ifade etmiştir. Sert disiplini benimsemenin amaca ulaştırmayacağını topluma sağlıklı bireyler yetiştirmek için sevgi ve saygıyı esas almanın gerekliliğini ifade etmiştir.

İncelenen on beş eserin sekizinde doğa ve hayvan bilincine yer verilmiştir. Yağmur (2019) çalışmasında doğanın çocuklara bir eğlence unsuru olarak sunulduğunu ve çocukların da doğayı oyun ve macera alanı olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Bu araştırmada 1970 öncesi, 1970-2000 arası ve 2000 sonrası çocuk edebiyatı eserlerinde ailenin çocuklara nasıl sunulduğu tespit edilmiştir. Bu tespitler doğrultusunda aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Çocuk edebiyatı kitaplarında aile kavramını ve özelliklerinin esas kabul ederek işleyen eser sayısı yeterli değildir. Araştırma kapsamında incelenen eserlerin de aile kavramı ve özellikleri noktasında yeterli çeşitliliğe sahip olmadığı görülmüştür. Çocuk kitabı yazarların aile kavramının önemine ve özelliklerine eserlerinde daha çok yer vermesi çocuklar tarafından aile kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.
- İncelenen eserlerde dil becerileri verilirken aynı metin türleri (şiir, masal, mektup, tekerleme) tekrar etmektedir. Çocukların bunların dışındaki metin türleriyle de tanınması için diğer metin türlerine de yer verilebilir.
- İncelenen eserlerin 12 tanesinde doğa ve hayvan bilinci iletilmesine yer verilmiş olsa da bazı eserlerde (Bir Gün Büyüyeceksin) hayvanlara zarar verme, avcılık gibi olumsuz durumlar yer almaktadır. Bu gibi olumsuzlukların eserlerde yer almamasına dikkat edilmelidir.
- Bağrı Yanık Ömer adlı eserde kadına ve çocuğa, psikolojik ve bedensel şiddet sahnelerine yer verilmiştir. Yine aynı eserde kadınları aşağılayıcı sözlere ve davranışlara da yer verilmektedir. Çocuk edebiyatı yazarları aile konusuna yer verirken daha dikkatli olmalı olumsuz çağrışımlara yol açacak durumlara yer vermemelidir. Öğretmenlerin ve ailelerin de okutacakları kitapları okutmadan önce incelemeleri ve bu tür kitapları okutmamaya dikkat etmelidir.
- İncelenen eserlerde ahlak konusuna yeterince yer verilmediği görülmüştür. Çocuk eserlerinde iyi ve güzel ahlaka sahip kahramanlara ve konulara yer verilmemesi düşünülemez. Bu sebeple çocuk yazarları eserlerinde iyi ve güzel ahlaka sahip kahraman ve konulara yer vermelidir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan erdemler, milli kültürümüz, birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, kişisel gelişim, sağlık ve spor, duygular, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık ve çocuk dünyası temaları aile kavramı ve özelliklerinin içeriğine uygundur. Bu temalar içindeki metinlerde aileye yer verilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Adak, N. (2005). Toplumun temel yapı taşı: aile. S. Güçlü (Edt.). Kurumlara sosyolojik bakış içinde (s. 49-91). İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Akandere, M., Baştuğ, G. ve Güler E. D. (2009). Orta öğretim kurumlarında spora katılımın çocuğun ahlaki gelişimine etkisi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(1), 59-68.
- Akaroğlu, G., Dağ, N., Beserek, S., Selvi, M. ve Altıparmak Ş. (2019). Ebeveyn çocuk iletişimde oyunun rolü. Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3, 208-228.

- Alkan, E. Ö. (2018). Aile parçalanmasının okul başarısına etkisi: trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 167-225.
- Aluş, Y. (2015). Kültürel ve toplumsal gerçekliğimiz açısından aile anlayışlarının ve Türk ailesinin değerlendirmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 15-24.
- Apaydın, H. (2001). Aile içi iletişimin çocuğun dinsel gelişimine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(13), 320-337.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi- yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Araz, Y. (2013). Osmanlı toplumunda çocuk olmak. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Arıcı, A. F. (2016). Çocuk edebiyatı ve kültürü. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, M. ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin birlikte okuma davranışlarının ebeveynlik tutumları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 22-45.
- Âşık Paşa. (2000). *Garib-nâme I* (Haz. K. Yavuz). İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atasoy, E. (2006). Çevre için eğitim: çocuk doğa etkileşimi. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Aydın, M. (2016). Ailede çocuk ve ebeveyn ilişkisi. M. Aydın (Edt.). *Sistemik aile sosyolojisi içinde* (s. 167-177). İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede ahlâk eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 125-158.
- Aydoğdu, F. ve Dilekmen M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bayraktar, F. (1994). Eğitimde disiplin, ceza ve dayak üzerine. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1, 97-107.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dikici, A. (2001). Geleneklerin toplumdaki yeri ve önemi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 251-258.
- Diñç, A. (2007). Ergenlerde anne-baba tutumları ve dini yönelim. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuş, R. (2006). 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Er, Z. ve Arıcı A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Erginbay, Ş. (2014). Ortaokul 5. ve 8. sınıflarda algılanan anne baba tutumları ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin akademik başarıya etkisi. Yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evirgen, N. (2010). Aile içi örüntülerin çocukların algıları açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, B. (2012). Türk toplumunda aile yapısı. A. Kasapoğlu ve N. Karkıner (Edt.). *Aile sosyolojisi içinde* (s. 50-82). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gökşen, E. N. (1980). Örnekleriyle çocuk edebiyatımız. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Günalp, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (aksaray ili örneği). Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Hergüner, G. (1991). Çocuğun spora yönelmesinde ailenin rolü ve önemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 87-91.
- Işık, N. ve Karakuş N. (2017). Erken çocukluk döneminde efsane, destan ve masal metinlerinin kullanımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41, 118-133.
- İldokuz, F. N. (2010). Kadın öykü yazarlarında aile (1970-1980). Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Karatay, H., Destebaşı F. ve Demirbaş M. (2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 123-140.
- Kaya, A. (2010). İlköğretim öğrencilerinin anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının kişilik özelliklerine göre değişkenliğinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193-204.
- Kaymak Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 27-39.
- Keskin, D. (2017). Geleneksel aileden modern aileye geçiş sürecinde ailede din eğitimi anlayışındaki değişim. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çakıcı, E. (2013). Türk edebiyatı dersinin öğretiminde değerler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 41-57.
- MEB. (2019). Türkçe Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meriç, A. (2017). Anne-baba-çocuk iletişimi ile okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Muallim Naci. (2017). Çocukların eğitimi vezâif-i ebeveyn. (Haz. İ. Kirenci). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (2001). Çocuk edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2010). Ailede iletişim ve yaşam. Ankara: PDREM Yayınları.
- Rouseeau, J.-J. (2016). Emile (Çev. Y. Avunç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sallabaş, M. E. (2012). Ömer seyfettin hikâyelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 59-68.
- Şahin, E. Y., Çelik, G. ve Çelik B. (2012). Anne-babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşleri (Çanakkale örneği). *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 10(12), 109-125.
- Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili*, 107(756), 15- 58.
- Şimşek, E. (2004). Çocukluk dönemi dini gelişim özellikleri ve din eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 207-220.
- Türkiye Kültür Portalı. (2013). Halk Bilimi Gelenek ve Görenekler. <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/kayseri/kulturatlasi/gelenekler-ve-gorenekler> (Erişim Tarihi: 28.11.2019).
- Yağmur, S. (2019). Türk çocuk edebiyatında doğa-çocuk ilişkisi. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2018). Ana-baba ve çocuk eğitiminde sorunlar ve çözümler. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011). Çocuk yetiştirmede farklı ebeveyn tutumları. H. Yavuzer (Edt.). *Ana-baba okulu* içinde (s. 115-127). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yazıbaşı, M. A. (2017). Çocukluk döneminde din ve din eğitiminin çocuklara kazandırdıkları. İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(1), 309-326.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2016). Çocuklara değer öğretiminde halk edebiyatı ürünlerinin önemi: Âşık Veysel örneği. H. Asutay ve diğerleri (Edt.). 171. Çocuk ve gençlik edebiyatında barış kültürü içinde (s. 735-742.). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2012). Çocuk ruh sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları.

EK

## KISALTMALAR

<b>BDKC</b>	: Bana Derler Küp Cadısı
<b>BGB</b>	: Bir Gün Büyüyeceksin
<b>BGKG</b>	: Babamın Gözleri Kedi Gözleri
<b>BYÖ</b>	: Bağrı Yanık Ömer
<b>DK</b>	: Dört Kardeşiler
<b>HİK</b>	: Havva ile Kaplumbağa
<b>HKK</b>	: Hoşça Kal Küçük
<b>İOÇ</b>	: İşte O Çocuk
<b>ÖC</b>	: Öksüz Cıvcıv
<b>ÖÇ</b>	: Ömer' in Çocukluğu
<b>PK</b>	: Patenli Kız
<b>SYO</b>	: 87 Oğuz
<b>Tİ</b>	: Türk İkizleri
<b>UUAU</b>	: Uçtu Uçtu Ali Uçtu
<b>YK</b>	: Yankılı Kayalar

## Kırsal Bölgelerde Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Sorunları<sup>1</sup>

Kübra Ceren ANALI<sup>2</sup>  
Ayfer ŞAHİN<sup>3</sup>

### Özet

Kırsal bölgelerde görev yapan mesleğe yeni başlamış sınıf öğretmenlerinin mesleki süreçlerinde karşılaştıkları sorunların ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Van, Şanlıurfa ve Bitlis'te görev yapan; örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 20 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre; görev yapılan yere ilişkin sosyal tesislerin yetersiz olduğu, karşılaşılan bir problemin çözümü için yardım edecek bir kişi ya da kurum bulunamadığı belirtilmiştir. Veli desteğinin olmaması, dil-kültür farklılıklarının olması, öğretmen-öğrenci-veli iletişimde aksaklık yaşanması, ısınma, elektrik ve su sorunu karşılaşılan diğer sorunlardır. Araştırmada, kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin gerekli teknolojik araç ve gereçlere ulaşmalarını sağlayarak eğitim-öğretim ortamının daha zengin hale getirilebileceği önerilmektedir. Isınma, elektrik, su ve ulaşım sorunlarıyla ilgili il-ilçe yöneticilerinden yardım alınabileceği; kalabalık ve birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim planlaması gözden geçirilerek tekrar düzenlemeler yapılabileceği, velilere eğitim ve öğretimin önem ve gerekliliği konularında farkındalık yaratacak faaliyetler düzenlenebileceği de öneriler arasındadır. Yine çalışmanın bulgularından hareketle eğitim-öğretimde dil farklılığından kaynaklanan sorunlarla ilgili hizmet öncesi (lisans eğitimi) ve hizmet içi eğitim faaliyetleri verilebileceğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Kırsal bölgeler  
Mesleki sorunlar  
Sınıf öğretmeni

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11/08/2020  
Kabul Tarihi: 14/12/2020  
Elektronik Yayın Tarihi: 28/12/2020

DOI:

<sup>1</sup> Bu çalışma Kübra Ceren Analı'nın Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında yürüttüğü Yüksek Lisans tez çalışmasından özetlenmiştir.

<sup>2</sup> cerenncelikk40@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8845-9286

<sup>3</sup> Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üni., ayfersahin1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9903-1445

# Occupational Problems of New Teachers in Rural Regions <sup>1</sup>

Kübra Ceren ANALI<sup>2</sup>  
Ayfer ŞAHİN<sup>3</sup>

## Abstract

This research, studied for revealing problems encountered by newly appointed class teachers working in rural areas in their professional process, have carried out in accordance with the phenomenology pattern which is one of the qualitative research approaches. The sampling of research consists of 20 teachers, working in Van, Şanlıurfa and Bitlis, selected according to the appropriate sampling method from the sampling methods. Qualitative data obtained from semi-structured interview form have been interpreted with content analysis. According to the results obtained after the research; it is indicated that social facilities are insufficient in the areas worked, and there wasn't any institution or person to help solving the problems encountered. Lack of parental support, having language and culture differences, having problems in teacher-student-parent communication and having heating- electricity-water related problems, are other issues encountered. In the research, it is suggested that the education environment can be made richer by providing necessary technological equipment to the teachers working in rural areas. Requesting help from the managers in the city or town for solving the heating, electricity, water and transportation related problems encountered, making the adjustments again by revising educational planning for the crowded schools or the schools with multigrade classes, and organizing awareness raising activities about the importance and necessity of education for parents are also among the suggestions. Also, based on the findings of the study, it is suggested that pre-service (undergraduate education) and in-service training activities can be arranged in case of the possibility of facing language differences related problems in the education.

## Keywords

Rural areas  
Occupational problems  
Classroom teacher

## About Article

Sending Date: 11/08/2020  
Acceptance Date: 14/12/2020  
Electronic Issue Date: 28/12/2020

DOI:

## GİRİŞ

Eğitimin sözlük anlamına bakıldığında bireyin fiziksel ve zihinsel yetilerini geliştirme eylemi, toplum kurallarını öğrenme ve uygulama faaliyetleri olduğu görülecektir. Başka bir

<sup>1</sup> Bu çalışma Kübra Ceren Analı'nın Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında yürüttüğü Yüksek Lisans tez çalışmasından özetlenmiştir.

<sup>2</sup> cerenncelikk40@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8845-9286

<sup>3</sup> Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üni., ayfersahin1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9903-1445

deyişle eğitim, bireyin yetişmesini ve gelişmesini sağlamaya özgü araçların kullanılmasıdır. Eğitim, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçler olmasının yanında ayrıca kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek, tutum ve davranışlarını geliştirebildiği bir süreçtir. Eğitim kavramı incelenmeye devam edildiğinde eğitimin toplumsal bir olgu ve olay olduğu kavramına ulaşılmaktadır. Bireylere toplumun söz konusu değerlerini kazandırma sürecidir. Eğitimin olması için toplumun olma şartı vardır. Toplumun olmadığı bir ortamda eğitiminden söz edilemeyecektir (Gül, 2004). “Eğitim sisteminde amaca uygun öğrenciler yetiştirmek, mesleğinde iyi ve söz sahibi olan öğretmenlerle gerçekleştirilir. Öğretmenlerin yeterli bilgi donanımına sahip olması ve mezun olmadan önce alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında bilgi birikimlerinin olması gerekir. Bu da eğitim-öğretimdeki başarıyı her öğrenciye göre yapılandırıp rehberlik etmesiyle gerçekleşir” (Özden, 2003, ss. 16-17).

Çalışkan'a (2007) göre “Öğretmenlik eğitim-öğretim ortamını düzenleyen, öğrencilerle etkili iletişim kuran, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayıp buna göre bir beceri oluşturan uzmanlık alanıdır.” “Aday öğretmen ise göreve yeni atanmış olup, rehber öğretmen yardımı ve gözetimi altında eğitim çalışmalarına katılarak kendini yetiştirmekte olan, henüz asil memurluğu onaylanmamış yani stajyer öğretmen olan kişidir” (MEB, 1995, s. 1). Öğretmenler dünyanın her bir bölgesinde, gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler fark etmeksizin ülkeleri için önemli görevlere sahiptir. Bu görevler arasında toplumun, bireylerin geleceğini şekillendirme, bilgi, beceri, tutum ve toplum değerlerinin gelecek kuşaklara aktarımı, bireylerin entelektüel gelişimini sağlama, her yeni nesli karşılaştacağı zorluklara hazırlama, bireylerin ilgi yetenek ve kişiliklerinin gelişimine yardımcı olma, öğrencinin başarısını artırma, öğrenme ve öğretme ortamı sunma bulunmaktadır (Ünsal, 2018).

Adaylık dönemi, öğretmen adayının mesleki sürecinin en kritik dönemlerinden biridir. Okul müdürünün aday öğretmene sunacağı sosyal, öğretimsel ve gelişimsel destek bu kritik dönem için önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler göreve başladıklarında mesleki desteği çevreden görmek isterler. Aday öğretmenin okuluna, öğrencilerine, meslektaşlarına, çalışma ortamına uyumu kendini mesleğinde başarılı ve güvenli hissetmesinde etkili olmaktadır. Okulların özellikleri, bölgenin coğrafi konumu, okul yöneticilerinin eğitime, öğretmene, öğrenciye yönelik yaklaşımları farklılık gösterdiğinden aday öğretmenin bu durumlara hazırlıklı olmaları tam anlamıyla beklenemez (Gökçe, 2013). Aday öğretmenlik süreci, öğretmenlerin hizmete başlamadan önce hazır olma durumlarını artırmayı hedefleyen, öğretmenin okul ve sınıf içi süreçlere uyumunu destekleyen bir rol üstlenir. Öğretmen göreve başlarken meslekte karşılaştacağı durumlar hakkında ne kadar fikir sahibi olursa karşılaştığı zorlukları aşması ve eğitime olumsuzluk yansıtması da o kadar mümkün olur (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017). Balcı'ya (2000) göre adaylık süreci meslekteki en kritik süreçtir. Bu dönemde öğretmenler mesleğine ait bakış açısı, beceri ve alışkanlıklarını oluşturmaya başlar.

Mesleğe başlayan aday öğretmenlerin adaylık dönemleri onlara bilgi, beceri ve deneyim kazandırmaya yönelik olmalıdır. Mesleğinin ilk yıllarında sorun yaşayan aday öğretmenler karşılaştıkları sorunları nasıl çözeceklerini bilemediklerinden çevreye uyum ve eğitim-öğretim süreçlerinin zorluklarıyla mücadele etmektedirler. (Kocabaş, Durukafa ve Gürses, 2000). Öğretmen adaylarına gerekli ve yeterli uygulama ortamları sağlanmadığında sınıf yönetimi, ders araç-gereçleri hazırlama ve kullanma, bireysel farklılıkları algılama, zamanı etkili kullanma gibi konularda sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Sarıtaş, 2007).



Eğitimde kullanılacak teknolojik araç gereçler her okul ve bölgede farklılık oluşturur. Okulun ve bölgenin sosyal imkânlarının yetersizliği özellikle kırsal bölgelerde daha fazla kendini gösterir. Okullardaki materyal ve donanım eksikliği eğitimde olumsuz durumlar yaşatırken eğitim ve öğretim teknolojisi bu süreçte öğretmen ve öğrenci açısından birçok yarar sağlar. Öğretim programlarını hazırlamak, geliştirmek ve değerlendirmek konusunda öğretmene katkı sunar. Öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması öğrencilerin yaparak yaşayarak daha aktif şekilde üst düzey öğrenme becerileri oluşturmalarına imkân sağlar.

Ulaşım, beslenme ve barınma, ekonomik sorunlar, iletişim imkânlarının olmaması, kişisel gelişimi destekleyememe ve hayal kırıklığına uğrama gibi problemler ülkemizde özellikle doğu ve güneydoğu illerinde ya da köylerinde görev yapan öğretmenlerin ortak temel gereksinim problemleri arasında sayılabilir. Örneğin pek çok köyde; kent merkezine ulaşım güçtür. Bu durum öğretmenlerin sosyalleşmesini de engelleyebilmektedir. Ulaşım problemi çözülsede dahi uzaklık, ulaşım maliyetini ve harcanan zamanı arttırmaktadır. Bununla birlikte, yaşanan ekonomik sorunlar, öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarını karşılayamamaları anlamına gelmektedir. Yine öğretmenlerin tanımadıkları bir bölgeye atanmaları, onların kendilerine uygun barınma yerleri bulamamaları gibi problemleri de beraberinde getirebilmektedir (Çam-Aktaş, 2016). Çapuk ve Ünsal'ın (2017) yaptıkları araştırma sonucuna göre ise köy öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlardan başlıcaları; kırsalda imkânların yetersiz olması, köye ulaşımında sıkıntı olması, rehberliğin yetersizliği, çevrenin koşulları, okulların fiziki ve sosyal durumları, ailelerin öğrenciye karşı ilgisizliğidir.

Sınıf öğretmenlerinin hedef kitleleri ilkököl dönemindeki çocuklardır. Bu nedenle ister kentsel bölge olsun, ister kırsal bölge olsun her kesimdeki öğrenciler eğitim hakkına sahiptir. Fakat kırsal bölgelerde özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğrenciler eğitim haklarından dil ve iletişim problemleri, öğrencilerin ikametlerinin okullara olan uzaklıkları, ders araç-gereç yetersizlikleri, veli desteğinin yetersiz olması, okulların ısınma, elektrik ve su sorunu olması gibi sebeplerle istedik seviyede yararlanamamaktadırlar. Bu bölgelerin dezavantajlı yapılarının olması sınıf öğretmenlerini bilhassa aday sınıf öğretmenlerini çeşitli sorunlarla karşı karşıya getirmektedir. Çalışmada bu sorunların nedenleri ve çözüm yolları araştırılmıştır.

Öğretmenler, öğrenciler ile doğrudan iletişim kuran ve onların kişisel özelliklerinin gelişmesi üzerinde büyük etkiye sahip olan kimselerdir. Bu iletişim sağlıklı olduğu sürece, derse katılım, öğrencinin ilgisinin konuya çekilmesi, öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerin kazandırılması da mümkün olacaktır. Fakat özellikle kırsal kesimde, öğretmen ve öğrenci iletişiminin karşısına anadil sorunu çıkmaktadır. İçinde yaşadığı ortama göre dil bilgisi gelişen çocuğun öğretmeni, öğretmenin ise öğrenciyi anlaması neredeyse imkânsız hale gelebilmektedir. Dilin, bölgeler arasında kullanım farkının olması ve kültürel değişiklikler öğretmen ve öğrenci arasında yanlış anlaşımaların da sebebi olabilmektedir (Gözüküçük ve Kıran, 2018; Yılmaz ve Şekerci, 2016).

Doğu ve Güneydoğu bölgelerinin kırsal kesimlerinde görev yapan aday öğretmenlerin karşılaştıkları bir sorun da öğrencilerin okul devamsızlığıdır. O bölgelerde genelde hayvancılık ve tarım faaliyetleri ile geçimini sağlayan aileler, çocukları işçi potansiyelinde gördükleri için tarlada çalıştırırlar. Bu durumda da çocuklar okula devam edemezler. Yine ailelerin ilgisizliği ve ekonomik durumlarının iyi olmaması çocukların öz bakım becerilerinin yeterli olmamasına neden olmaktadır. Turan ve Garan (2008) çalışmalarında, karşılaşılan sorunların nedenini kırsalın göz ardı edilmesi ve kırsalı içine dâhil eden program ve anlayışın olmaması biçiminde belirtmişlerdir. Demir ve Arı'nın

(2013) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin yaşadıkları sorunların nöbetler, tören ve kutlamalar, resmî yazışmalar gibi sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yürütebilmeleri için karşılaştıkları sorunların belirlenip ona göre çözüm yollarının uygulanması gerekir.

Kırsal bölgelerde öğretmenlik yapmanın tek zorluğu bunlarla sınırlı değildir. Dil ve iletişim konusunda da öğretmenler sık sık sorunlar yaşamaktadırlar. Doğu ve Güneydoğu bölge halkının Türkçe bilmemesi, bilse de bunu konuşmak istememesi gibi problemler sebebi ile öğretmen, öğrenci, idareci ve veli arasında iletişim kopuklukları ortaya çıkmaktadır (Bulut ve Coşkun, 2018). Ailelerin çocuklarının eğitimine yeterli düzeyde önem vermemesi de iletişimi güçleştiren ve veli-okul iş birliğini zorlaştıran etmenler arasındadır. "Bölgenin genelinde özellikle zorunlu temel eğitimden sonra kız çocuklarının büyük bir kısmı, karma eğitim ve maddi imkânsızlıklar gerekçe gösterilerek, ortaöğretime gönderilmemektedir" (Çolak, 2009, s. 84).

Anadili öğrenme ailede başlayıp çevrede devam eder. Türkçeyi doğru ve bilinçli kullanmayı alışkanlık hâline getirmek için derslerde öğrencilere düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma imkânı sağlamak gerekir (Demirel, 2002). Kaya ve Aydın'a (2013) göre, Türkçeyi az bilen öğrenciler daha çok kendi kültüründeki bireylerle iletişim sağlayabilmektedir. Öğretmen ile iletişim sorunu yaşayan öğrenciler yeterli başarıya ulaşamamaktadır. Toplumun yaşayışı, gelenekleri, inançları, bilim ve sanata katkıları diline yansımaktadır. İlkokula yeni başlayan öğrenciler hem okula yeni başlamanın baskı ve zorluğu hem de hiç anlamadığı veya çok az anladığı bir dille öğretime başlama durumuyla karşılaşmaktadır. Bu öğrenciler Türkçeyi yeterince bilmediklerinden öğrenme ortamı istenen düzeyde olmamaktadır (Yiğit, 2009).

İlk okuma-yazma öğretimi ilkökul ve sonraki öğrenim hayatı boyunca, Türkçe ve diğer derslerde başarıya katkı sağlayacak bir etkinliktir. Okuduğunu anlayan, yazılı ve sözlü anlatımı yeterli düzeyde yapan öğrenciler okul yaşamı boyunca başarılı olurlar (Şahin, 2009). Birleştirilmiş sınıflarda derslik sayısı ve öğretmen yetersizliği, sınıf mevcudunun fazla olması gibi nedenlerle karşılaşıldığından okuma-yazma öğretiminde de kimi zaman sorunlar meydana gelmektedir. Bu çalışma kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarını belirlemek için planlanmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunlarının neler olduğunu belirlemektir. Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Kırsal bölgelerde sınıf öğretmeni olma ile ilgili mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 2- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin resmi yazışmalar ve idari işlerde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 3- Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle etkili iletişim kurmada karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 4- Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula başladıklarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 5- Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun eğitim-öğretim açısından sosyal ve fiziki eksiklikleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

### Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni “Bir araştırma bir veya birkaç kişinin deneyimlerine ilişkin hikayeleri rapor ederken, fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramlarla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Özet, 2014, s. 56).” Araştırmada da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara çeşitli açılardan bakılarak sorunların nedenlerini ortaya çıkarmak amaçlandığı için olgu bilim deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Van, Şanlıurfa ve Bitlis illerinde görev yapan aday sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmenler belirlenirken genel olarak merkeze uzak köylerde ve ilçelerde görev yapan aday sınıf öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Çünkü araştırma grubundaki öğretmenler özellikle kırsal bölgelerde görev yapanlardan seçilerek amaca ulaşılma istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan 20 öğretmenden nitel verilere ulaşılmıştır. Görüşmeye katılan 20 öğretmenin 12’si kadın 8’i erkektir. Öğretmenlerden 4’ü 1. sınıf, 5’i 2. Sınıf, 4’ü 3. Sınıf, 3’ü 4. Sınıf ve 3’ü birleştirilmiş sınıf öğretmenidir.

### Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Ölçme aracı 2019-2020 eğitim-öğretim yılında mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından ulaştırılmış ve uygulanmıştır. Görüşmeye katılan 20 öğretmene gönüllülük esaslı bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinden önce katılımcılar ile ön görüşme yapıp çalışmanın amacı ve katkıları açıklanmıştır. Öğretmenlerden sorulara samimi cevaplar vermeleri istenmiştir. Görüşmeler 20 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan aday öğretmenlere mesleklerinde yaşadıkları sorunları ve sorunlara uyguladıkları çözüm yollarını belirlemek için açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular literatür taramasına dayalı olarak kavramsal çerçevede hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştiren araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aday öğretmenlere sorulan açık uçlu 6 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği, düşüncelerini açık ve samimi biçimde ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Görüşme soruları uzmanların görüşlerinden, sınıf öğretmenlerinden ve literatür taramalarından faydalanılarak oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme soruları alanında uzman 2 öğretim görevlisi ve köyde görev yapan 2 sınıf öğretmeninden oluşan 4 kişilik uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, görüşme formunda yer alan maddelerin daha anlaşılır olması yönünde birtakım düzeltme isteklerinde bulunmuşlardır. Örneğin dolaylı ve uzun anlatımlarda sorularda sadeleştirme isteğinde bulunmuşlardır. Alınan bu dönütler doğrultusunda araştırmacı tarafından sorular daha anlaşılır ve araştırma konusunu açıklayıcı şekilde düzenlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Veriler aşamalı olarak analiz edilmiştir. Bunlar:

1. Verilerin kodlanması,
2. Kodlanan verilerin gruplandırılması,
3. Bulguların tanımlanıp yorumlanması aşamalarıdır.

Veri analizi yapılırken ifadeler, benzerliklerine göre gruplandırılarak tasnif edilmiştir. Öğretmenlerden gelen cevaplar içerik analizine tabi tutulmuş ve bu verilere bağlı kalarak doğrudan alıntılarla veriler açıklanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler kod ve kategorilere atanırken araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak verileri değerlendirmişlerdir. Ortak kararlar doğrudan veriye geçirilmiştir. Farklı kodlar bir üçüncü alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve o doğrultuda kategorilendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler oluşturulmuştur. Örneğin birinci öğretmen için Ö1, ikinci öğretmen için Ö2 vb. kısaltmalar kullanılmıştır.

### İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Katılımcılar çalışma grubuna gönüllülük esasına göre seçildiği için araştırma katılımcıların onayı ile gerçekleştirilmiştir. Bulguların yorumları verilerin ilişkili olduğu durumlar dikkate alınarak yapılmıştır. Bulgular yorum yapılmadan doğrudan sunulmuştur. Araştırmacı yorumunu bulgulardan sonra sunmuştur. Çalışmada araştırmacılar veri toplama sürecinde ve veri analizinde nesnel olmaya özen göstermişlerdir. Katılımcıların cevapları incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlamalar yapılırken araştırma sorusuna yanıt vereceği düşünülen tüm görüşler aynı kod altında birleştirilmiştir. Oluşturulan 25 kodun 23'ünde görüş birliği sağlanmıştır. 2'sinde görüş ayrılığı olmuştur. Görüş ayrılığı olan 2 kod çalışmadan çıkarılmıştır. Yapılan kodlamalardan benzer olanları bir araya getirilerek genel temalar belirlenmiştir. Temalar oluşturulduktan sonra tekrar gözden geçirilmiş ve birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülenler birleştirilmiştir.

### BULGULAR

Aşağıda çalışmada elde edilen bulgular kategori ve temalar çerçevesinde sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma deseni gereği bulgular, ayrıntılı bir şekilde doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir (van Manen, 2014).

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin kırsal alanlarda sınıf öğretmeni olma ile ilgili görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde kırsal alanda görev yapan sınıf öğretmenleri en çok veli (aile) desteğinin olmaması ile ulaşımın sıkıntılı, zor olması (fiziki şartlar) konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim materyallerinin temininde sorun yaşanması, dil, kültür farkı olması, sosyal etkinliklerin sınırlı olması diğer yaşanan sorunlar arasındadır. Buna rağmen kırsal alanda görev yapmanın şehir merkezinde görev yapmaktan daha keyif verici olması ve manevi doyum hissettirmesi de olumlu yanlarındandır.

**Tablo1.** Kırsal Bölgelerde Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmeni Olma ile İlgili Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmen Görüşleri
Araç- gereç eksikliği	Eğitim materyallerinin temininde sorun yaşanması	Ö1: "...daha çok öğretim materyallerinde sorun yaşanıyor. Çoğu zaman düz anlatım yapmak zorunda kalıyoruz" Ö6: "Kırsal kesimlerdeki okulların fiziki yapısı, araç-gereç ve personel yetersizliği nedeniyle öğretmen yetersiz bir eğitim-öğretim ortamında çalışmak zorunda kalıyor"
	Eğitim-öğretim ortamının yeteri kadar desteklenmemesi	
İletişim	Dil, kültür farkı olması	Ö4: " Dil, kültür, örf ve adetlerin farklı olması noktasında bazı uyumsuzluklar yaşanmaktadır". Ö10: "Daha önce hiç Doğuya gitmemiş, köy görmemiş, Kürtçe bilmeyen insanlar olarak kültürel, sosyal her anlamda zorluk çekiyoruz".
	Ulaşımın sıkıntılı, zor olması (fizikî şartlar)	Ö5: " Ulaşım sıkıntısı. Arazi şartlarından kaynaklı öğretmenin veriminin düşmesi" Ö6: "... Öğretmenin yaşam koşulları ağır oluyor. Barınma, ulaşım, sağlık, beslenme, sosyal yaşam açısından sıkıntılar çekiyor" Ö10: ".....Köye ulaşımın olmadığı, dağın başında, tek öğretmenli bir yerde görev yapıyorum" Ö20: "Kırsal alanda sınıf öğretmeni olmak gerçekten zor bir durum. Okulun fiziki şartlarının zorluğu, velilerin eğitime bakış açısı....."
Fizikî şartlar	Köye gidiş geliş imkânın sınırlı olması	Ö8: "...ailelerin maddi durumlarının yetersizliği, eğitim seviyesinin düşük olması, yaşam kalitesinin yetersiz olması çocuğu ve doğal olarak eğitimin durumunu etkilemektedir" Ö13: "... Veli desteği merkezi yerlere göre az oluyor. Bu da öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkiliyor" Ö15: " Veli desteğinin olmaması eğitimi doğrudan etkiliyor" Ö18: "Eğitim öğretim sürecinin üç ayağından biri olan velilerin desteğinin sınırlı olması süreci olumsuz etkilemesi"
	Veli(aile) desteğinin olmaması	Ö20: " ....velilerin eğitime bakış açısı, velilerin öğrencileri yetiştirme tarzı..."
İlgisizlik	Velilerin eğitime bakış açısı	

Sosyal etkinliklerin sınırlı olması	Ö10: "...kültürel, sosyal her anlamda zorluk çekiyoruz" Ö11: " Sosyal açıdan yapılan etkinliklerin sınırlı olması" Ö14: " .....okul dışında vakit geçirebileceğimiz alanlar yok maalesef. Sosyal ortamlar oluşmamış"
Sosyal etkinliklerin olmaması	

## Sosyallik

Eğitim materyallerindeki eksiklikler, dil ve kültür farkının olması, fizikî şartların elverişli olmaması, veli(aile) desteğinin olmaması eğitimde aksaklıklara neden olmaktadır. Bu aksaklıklara çözüm bulmak öğretmenleri kimi zaman zorlamaktadır.

Tablo 2'deki verilere göre aday öğretmenlerin resmi yazışmalar ve idari işlerde yaşadıkları sorunların başında adaylık sürecinde yeterli bilgi verilmemesi ifade edilmiştir. Bunu takiben idarenin gereksiz işler yüklemesi (fazla iş yükü), idarecilerin öğretmenleri önemsememesi, idarenin öğretmenlere baskılayıcı tavır sergilemesi ve yardım alacak kişinin yetersiz kalması bu konuda karşılaşılan diğer sorunlar olarak belirtilmiştir.

**Tablo 2.** Kırsal Bölgelerde Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Resmi Yazışmalar ve İdari İşlerde Yaşadıkları Sorunlar

Tema	Kodlar	Öğretmen Görüşleri
Öğretmenin yetersizlik hissetmesi	Adaylık sürecinde yeterli bilgi verilmemesi	Ö1: Aday öğretmenlere adaylık sürecinde bu konuda yeterli bilgi verilmediğini düşünüyorum. Çoğu şeyi yaparak yaşayarak öğrendim..." Ö6: " Aday öğretmen göreve başladığında idari işler ve resmi yazışmalar konusunda yeterli bilgiye sahip değildir..." Ö7: "Yeni mezun olduğumuz ve üniversitelerde bunun yeterli eğitimini almadığımız için formatta resmi yazışmalar anlamında zorluklar çekiyoruz..." Ö9: " Mesleğin ilk yıllarında resmi yazı ve işlemlerde ne yapacağımızı bilemiyoruz".
	İdarecilerin öğretmenleri önemsememesi	Ö2: " İdarecilerin aday öğretmenleri pek ciddiye almadığını gördüm. Her şey onların elindeymiş, istediği her şeyi aday öğretmene yaptırırım ben düşüncesindeler". Ö19. " ...Bağlı olduğum okul müdüründen yardım istiyordum ama telefonda ne kadar anlaşılabilirse".
	İdarenin gereksiz işler yüklemesi (fazla iş yükü)	Ö5: " Aday olmalarından kaynaklı idarenin gereksiz işler yüklemesi" Ö8: "Çok fazla evrak işlerinin olması en büyük sıkıntı" Ö11: " Ders dışı iş ve işlemlerle uğraşmak yorucu oluyor.
	İdarenin aday öğretmenlere baskılayıcı tavır	Ö13: "Aday öğretmen evrak işlerine tamamen yabancı başlıyor. Bu da zorlanmalara ve karamsarlığa gitmesine sebep oluyor. Bu konuda

sergilemesi	çoğu idareciler yol gösterici niteliğinden çok baskılayıcı niteliğini kullanıyor” Ö10: “...Aday öğretmen olduğunuz için her zaman topun ağzında olduğunuz hatırlatılıyor”
Aday öğretmenlere güvenmeme	
Yardım alınacak kişinin yetersiz kalması(tek öğretmenli okul)	Ö14: “Birleştirilmiş sınıflı bir okulda çalıştığım için bu konuda fazlasıyla zorlandım. Mesleğe yeni başlamış olmamın verdiği acemilik ve okulda benden daha deneyimli bir öğretmenin bulunmayışı zorlanmama neden oldu” Ö16. “...Özellikle kırsal alanda tek öğretmenli okullarda bilgi paylaşımı olmadığı için bu alanda sorunlar yaşanmaktadır”

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların en başında Tablo 2 ‘deki sorunlar gelmektedir. Öğretmenler hem yeni görevlerinin heyecan ve kaygısını yaşarken hem de karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmeye çalışırlar. Bu durum onları çoğu zaman olumsuz etkilemektedir.

Tablo 3’te Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişimde karşılaştıkları sorunlara bakıldığında, konuşulan dilin farklı olması (Türkçe-Kürtçe) ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca velilerle iletişim sorunu, ders konusu anlama ve anlatma sorunu ve bölgesel kültür farkından kaynaklı sorunlar olarak belirtilmiştir.

**Tablo 3.** Kırsal Bölgelerde Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öğrencilerle Etkili İletişim Kurmada Yaşadıkları Sorunlar

Tema	Kodlar	Öğretmen Görüşleri
Konuşulanı anlamama	Konuşulan dilin farklı olması	Ö1:“... Türkçe bilen ve konuşan da çok, bilmeyen ve konuşamayan, anlamayan da var. Haliyle iletişim kopukluğu oluyor. Bu da eğitimi etkiliyor...” Ö6: “ Doğu ve Güneydoğu’nun il, ilçe merkezlerinde problem yaşandığını düşünmüyorum. Ancak kırsal kesimlerde öğretmen dil problemi ile karşılaşılıyor” Ö7: “ Öğrencilerin bir kısmının evde, günlük hayatta Türkçe dışında farklı dilde konuşmaları bazen onları anlamamızda güçlükler yaratıyor. Bu güçlükler sadece iletişimde değil ders başarısında da etki gösteriyor....” Ö12: “ Dil farklılığından dolayı iletişimin sağlanamadığı zamanlar oluyor. Bu da eğitimi etkiliyor”. Ö13: “Başta bilindiği üzere dil problemi oluyor. Ardından bazı farklı kültürler ve yaşanmışlıklar iletişimi

		zorlaştırıyor”.
	Velilerle iletişim sorunu	Ö5: “ Aile desteğinin yetersiz olması, ailelerin okuryazarlık oranının az olması...” Ö9: “ Aday öğretmenler bu bölgelerde dil sorunu yaşayabilir. Ama bunu da velilerle yaşarlar. Öğrencilerin çoğu Türkçe bilmektedir”.
		Ö12: “Eğer öğrenci Türkçe bilmiyorsa sorun yaşanıyor. Fakat çoğu öğrenci Türkçe bilmektedir. Daha çok velilerle iletişim sorunu yaşanmaktadır”.
		Ö7: “ İletişim kurulamayan veliler olduğunda çocuk da kendini ifade edemiyor”.
		Ö16: “...Ailenin ilgisizliği, yardım konusunda yetersizliği, bazı bölgelerde dilden kaynaklanan problemler dolayısıyla iletişim kurmakta sorun yaşamaktayız”.
Konuşulan dilin farklı olması	Bölgesel kültür farkından kaynaklı iletişim sorunu	Ö11: “ Öğrencilerin Türkçeyi bilmemeleri özellikle Güneydoğu bölgesindeki sınıfların kalabalık olmasından dolayı etkili iletişimde sorun oluşturmaktadır” Ö15: “ Yaşadığım en büyük sorun ilk gün pek çok öğrencimin şivesini çözememiştim. Dilsel kaynaklı sıkıntıyı çok yaşadığım. Bulunulan bölgenin getirdiği kültürden kaynaklı sıkıntılarım da oldu...” Ö1: “Özelikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu’da dilsel sorunlar yaşanıyor. Türkçe bilen ve konuşan da çok bilmeyen ve konuşamayan, anlamayan da var. Haliyle iletişim kopukluğu oluyor. Bu da eğitimi etkiliyor...” Ö2: “Daha çok dille ilgili sorun yaşadım. Çocuklar farklı dilden Türkçeye geçip konuyu anlamada zorlanıyorlar”.
	Ders konusunu anlama ve anlatma sorunu	Ö7: “ ....Bu güçlükler sadece iletişimde değil ders başarısında da etki gösteriyor. Türkçede cümle kurma veya okuduğunu anlama metinleri zorlu geçiyor”.
		Ö8: “ .... Anlaşılmayan konu olduğunda derste kopukluk oluyor. Anlamama ve anlatamama sorunu öğrenci açısından zorlayıcı...” Ö19: “ Daha çok dille ilgili sorun yaşadım. Çocuklar farklı dilden Türkçeye geçip konuyu anlamada zorlanıyorlar”

Kırsal bölgelerde konuşulan dil ve kültür farklılığı sık rastlanan bir durumdur. Bu nedenle kırsal bölgelerde çalışan öğretmenler bu farklılıklarla meslek hayatlarının ilk süreçlerinde karşılaşır. Dil farklılığından dolayı iletişimde ve ders anlamada da yaşanan sorunlar eğitim sürecini olumsuz etkiler. Tablo 4’te aday sınıf öğretmenlerinin anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula başladıklarında karşılaştıkları sorunlardan sosyalleşmenin



olmaması ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle iletişim kuramama, sınıf içi çatışma, akran zorbalığı, eğitim-öğretimde aksamaların olması olarak ifade edilmiştir.

**Tablo 4.** Kırsal Bölgelerde Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Okula Başladıklarında Karşılaştıkları Sorunları

Tema	Kodlar	Öğretmen Görüşleri
Anadil farkı		<p>Ö3: "... Anadili farklı çocuklar okula başladıklarında iletişim kuramamalarından ötürü okuldan uzaklaşmaya, kendilerini soyutlamaya başlıyorlar..."</p> <p>Ö6: "Dil farklı olduğunda doğal olarak çocukların arasında iletişimin en önemli unsuru ortadan kalkmış oluyor ve çocukların arasında oluşması gereken diyalog oluşmuyor. Çocukların istediği arkadaşlık ortamı kurulamıyor".</p>
	Sosyalleşmenin olmaması	<p>Ö13: "...Sınıftaki ve okuldaki diğer arkadaşlarıyla iletişimsizliğe yol açıyor ve asosyalleşmeye doğru bir yol alıyor".</p> <p>Ö7:"Okula başladıklarında öğretmenin verdiği yönergeyi anlamakta bu bağlamda derse katılmalarda sorun yaşanıyor".</p> <p>Ö8: " Öğretmen ile çekimser bir iletişim kurarlar. Hatta çoğu zaman konuşmaktan uzak olurlar. Öğretmeni ya da diğer bireyleri anlayamadıkları için sosyalleşemezler".</p> <p>Ö6: " Özellikle öğretmenle iletişim eksikliğinde hem öğretmen hem öğrenci arasında kopukluk oluyor".</p> <p>Ö8: " ... Bazı öğrenciler sınıf içi ve dışında çekimser kalıyor. Öğretmenle konuşmak onlara tedirginlik veriyor".</p> <p>Ö9: " Öğrencilerin öğretmenlere soru sormaktan çekinmesi sık rastladığımız bir durum".</p> <p>Ö13: " Öğretmenle iletişimi zorlaştırıyor ve bu derslerdeki başarısına yansıyor..."</p>
	Öğretmenle iletişim kuramama	<p>Ö15: "Öğretmenle diyalogları yok denecek kadar az oluyor. El işaretleri, jest ve mimikler ile anlaşma daha zor oluyor. Ancak iletişimsizlikten kaynaklı sıkıntılar büyük".</p> <p>Ö16: " Zaten ilk başlarda yeni bir ortama girdikleri için uyum sorunu oluyor. Bir de buna dil farkı girince öğretmen bu dili anlamadığı zaman öğrenci ve öğretmen arasında kopukluk olabiliyor..."</p>
	Sınıf içi çatışma, akran zorbalığı	<p>Ö4: " Sosyal gelişimleri olumsuz ve sınıf içi çatışmalar yaşanabilir"</p> <p>Ö5. "Sosyal çevresinde akran zorbalığı yaşanıyor. Dışlama, kabul görmeme".</p> <p>Ö7: "Okula başladıklarında öğretmenin verdiği yönergeyi anlamakta ve bu bağlamda</p>

Derslerde karşılaşılan zorluklar	Eğitim öğretimde aksamaların olması	derse katılmakta sorunlar yaşanıyor". Ö16: " ...Öğrenci okuma yazmada özellikle de anlamlandırmada arkadaşlarına göre çok geç öğreniyor". Ö20: " ...Dil problemi olduğu için eğitim ve öğretimde de aksamalar oluyor. Özellikle okuma ve yazmada problem yaşamaktayım"
----------------------------------	-------------------------------------	--

Kırsal bölgelerde dil farklılığından dolayı öğrenciler arası sosyalleşmenin kısıtlı olması ve öğretmenle iletişim kuramamak bazen sınıf içi çatışmalara ve eğitimin aksamasına neden olur. Eğitimde yaşanan aksamaların telafisi uzun zaman alabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmen açısından da bu durum geçerlidir.

Tablo 5'e göre görev yapılan yerin sosyal ve fiziki yönden eksikliklerinde en fazla karşılaşılan sorunun teknolojik alet ve materyallerin eksik olduğu belirtilmiştir. Ardından oyun bahçesinin olmaması, ısınma, elektrik, su sorununun olması, ulaşım sorunu ve sınıfların kalabalık olması ve kantin olmaması olarak belirtilmiştir.

**Tablo 5.** Kırsal Bölgelerde Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyal ve Fiziki Yönden Eksiklikleriyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Kodlar	Öğretmen Görüşleri
Araç gereç ve materyal eksikliği	Teknolojik alet ve materyal eksikliğin olması	Ö2: "...Konteyner tarzında okulum ve sınıfım. Akıllı tahta, projeksiyon cihazı gibi teknolojik aletlerimiz mevcut değil. Tabi dersle ilgili materyaller de yok. Elimizden geldiğince anlatıp materyalleri kendi imkânlarımı dâhilinde elde etmeye çalışıyorum." Ö3: "... Teknolojik anlamda daha iyi olabilirdi veya materyal eksikliği yaşamıyor olabilirdik"
		Ö5: " Ders içinde kullanılacak destekleyici materyal yok."
		Ö6: "Yürüme engelliler için asansör yok. Akıllı tahta yok."
		Ö9: " Fotokopi makinesi yok."
		Ö12: " Müzik, beden eğitimi derslerinde kullanılacak materyaller mevcut değil"
	Müzik ve Beden Eğitimi derslerine özgü kullanım alanları ve materyallerinin olmaması	Ö13: "Tabii ki var. Bunlar öğretim materyalleri, etkileşimli eğitimi destekleyici unsurlar, beden eğitimi dersinde kullanılacak alan ve materyal..." Ö17: "Görev yaptığım okulda spor salonu ve atölye yok, sosyal alan sınırlı" Ö18: " İnternet bağlantısı, akıllı tahta, teknolojik donanım yok. Öğrencilerin ve öğretmenlerin vakit geçirebileceği sosyal

		alanlar yok”
	Okul bahçesinin olmaması ya da yetersiz olması	<p>Ö1: “...Okul bahçesi özellikle kışın kullanılmıyor. Her yer karla kaplı oluyor. Kar uzun süre yerden kalkmadığı için bahçe teneffüslerde kullanılmıyor”</p> <p>Ö7: “Okulumuzda öğrencilerimiz için yeterli büyüklükte bir oyun bahçesi bulunmuyor...”</p> <p>Ö8: “Fiziki açıdan daha sağlıklı bir bahçe ve oyun alanı olabilirdi. Var olan yeterli görünmüyor”</p> <p>Ö12: “Öğrencilerin sosyal anlamda yapabilecekleri çok fazla imkân yoktur. Köy ortamında dışarıda oynamak dışında fiziki olarak da eksiklikler mevcuttur”</p> <p>Ö14: “ ...Okulun fiziki yapısı beni zorluyor. Örneğin okulumun bir bahçesi yok. Çocuklar teneffüse çıktığında sokakta oynuyorlar...”</p>
Temel ihtiyaçların karşılanamaması	Isınma, elektrik, su sorunu olması	<p>Ö1: “...Kaloriferli ama havanın çok soğuk olması ısınma sorununu da ortaya çıkarıyor...”</p> <p>Ö10: “...Sobalı, karanlık, elektrikler yok...”</p> <p>Ö11: “Kış şartlarının sert geçmesi ve kalorifer olmasına rağmen sınıfların soğuk olması eğitimi olumsuz yönde etkiliyor”</p> <p>Ö14: “Sobalı bir okul. Maalesef ilk dersim soba yakmakla geçiyor. Öğrencilerim odun getiriyor”</p> <p>Ö20: “Isınma, elektrik, su konusunda problemler var. Çok sık elektrik kesintisi var bu yüzden kaloriferler yanmıyor. Sular da elektriğe bağlı olduğu için kesiliyor.”</p>
	Ulaşım sorunu olması	<p>Ö10: “...Her yere uzak bir başına bir bina. Sobalı, karanlık, elektrikler yok, teknoloji yok, yolu yok.”</p> <p>Ö15: “Tek eksiği ulaşım. İlçeye giden minibüsler yok. Maalesef belli bir bölgeye kadar özel taşıtlar ile gitmek gerekiyor.”</p>
	Kantin olmaması	<p>Ö7: “...Kantinimiz de yok. Bu nedenle ihtiyaç halinde anında bir şeye ulaşmak güç oluyor.”</p> <p>Ö14: “Birleştirilmiş sınıflı bir okulu az çok tahmin edersiniz. 1-2-3-4. Sınıfların bir arada olduğu normal sınıf boyutunda ne kadar yararlı olunabilirse elimden geleni yapmaya çalışıyorum...”</p>
Sınıf mevcudu	Sınıfların kalabalık olması, birleştirilmiş sınıf olması	<p>Ö16: “Derslik sayımız az. Bu da sınıfların kalabalık olmasına ve eğitimin zorlaşmasına neden olmaktadır.”</p>

Kırsal bölgelerde okulun sosyal ve fizikî yönlerden eksiklerinin olması öğretmenlerin sıkça karşılaştıkları durumlardır. Teknolojik alet ve materyallerin olmaması eğitimin somutlaştırılmamasına neden olmaktadır. Kalıcılığın sağlanması için derslerin somutlaştırılması ve teknolojik araç gereçle desteklenmesi önemlidir.

Isınma, elektrik, su ve ulaşım sorunlarının üst düzeyde görüldüğü bölgelerde öğretmenler destek beklemektedir. Kırsal bölgelerde genel olarak sınıf mevcudunun çok olması ve birleştirilmiş sınıf uygulamaları yaygın olduğundan mesleğe yeni başlayan öğretmenler eğitimde zorluklar yaşamaktadır. Henüz yeterli deneyime sahip olmayan bu öğretmenler karşılaştıkları sorunlarla mücadele ederken mesleki yetersizlik hissine kapılmaktadırlar.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Görüşme sorularına verilen cevaplar doğrultusunda aday sınıf öğretmenlerinin veli desteğinin olmaması, ulaşımın sıkıntılı olması konularında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Sabancı'nın (2009) yaptığı araştırmada da göre velilerin okula etkin katılımları konusunda öğretmenlerin ve velilerin düşük düzeyde olumlu algıya ve inanca sahip oldukları belirlenmiştir. Şahin (2010) ise öğretmenlerin, eğitimin paydaşlarından kaynaklanan (öğrencilerden, velilerden, öğretmenlerden) problemlerle karşılaştıklarını belirlemiştir. Bu sorunlara araştırmamızda da yer verilmiştir. Eğitimde veli-öğretmen-öğrenci iş birliğini olması hem öğrenci hem öğretmen açısından önemli avantajlar sağlamaktadır.

Yerlikaya'nın (2000) araştırmasında belirttiği gibi kırsal bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenleri aşırı iş yükü, sosyal faaliyetlerin yetersizliği, ders araç ve gereçlerinin eksik olması ya da hiç olmaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin bu sorunlara karşı çözüm bulmaları da en az karşılaştıkları sorunlar kadar güç olabilmektedir. Sorunlara çözüm üretebilmek mesleki deneyimle orantılı olacağından, mesleğin ilk yıllarında sorunlarla mücadele etmek öğretmenler için zorlu bir süreç olmaktadır. Özpınar (2008) araştırmasında da kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öncelikle öğretim araç gerecine ulaşmada sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu sorunların çözümünde veya azaltılmasında sadece öğretmenin göstereceği çaba yeterli değildir. Sorunlar gerektiğinde tüm paydaşların iş birliği ile çözümlenmelidir. Derslerde kullanılan araç ve gereçler konuların somutlaştırılmasını, açıklayıcı olmasını sağlar. Bu nedenle teknolojik araç ve gereçlerin dersler ve kalıcı öğrenme açısından önemi fazladır.

Çalışmada kırsal bölgede görev yapan aday öğretmenlerin resmi yazışmalar, evrak işleme, eğitim platformlarını kullanabilme konularında yeterli bilgi verilmemesi, idarenin falaca bürokratik iş yükü yüklemesi, yöneticilerin öğretmenleri önemsememesi, idarenin öğretmenlere baskıcı tavır sergilemesi ve rehberlik edecek kişinin yetersiz kalması konularında sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Ayrıca konuşulan dilin farklı olması, velilerle iletişim sorunu, ders konusunu anlama ve anlatma sorunu ve bölgesel kültür farklılığı gibi sorunların olduğu tespit edilmiştir. Ceyhan ve Koçbaşı (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin kendi dilleri ve kültürlerinin temsil edildiği eğitim-öğretim ortamlarını daha fazla kabullendiklerinin görüldüğü saptanmıştır. Özpınar (2008) ve Atmaca (2004) tarafından yapılan çalışmada ise göreve yeni başlayan öğretmenin, öğrenci ve velilerle konuşulan dilin farklı olmasından dolayı iletişimde sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmalardaki bulgular çalışmamızın bulgularını desteklemektedir.

Mesleğine yeni başlayan öğretmenler ilk zamanlarda yoğun iş ve işlemlerle karşılaşır. Bu konuda çoğu zaman bilgilerinin yetersiz olması, idarecilerden yeterli desteği alamamaları öğretmenlerin daha fazla kaygılanmalarına sebep olur. Kaygı ve stresi olması gereken düzeyde yaşayan öğretmenler deneyimlerini bu duruma orantılı olarak gerçekleştirirler. Kırsal bölgelerde kültür ve dil farklılığı nedeniyle sorun yaşayan öğretmenler iletişimde sorun yaşarlar. İletişimin etkili olması için öğretmenlerin veliler ve öğrencilerle daha çok etkileşime geçip bu soruna çözüm bulmaları gerekmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda kırsal bölgede çalışan öğretmenlerin, iletişim sorunundan dolayı sosyalleşmenin olmaması, sınıf içi çatışma ya da akran zorbalığı, eğitim-öğretimde aksamaların olması, teknolojik araç gereçlerin ve materyallerin eksik olması, oyun bahçesinin olmaması, ısınma, elektrik, su sorununun olması, ulaşım sorunu, sınıfların kalabalık olması, okullarda kantin vb. olmaması gibi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Gedikoğlu (2005) da imkânlar açısından finansman, bina, donanım, laboratuvar ve kütüphane yetersizliklerinin en çok kırsal kesimlerde görüldüğünü araştırması sonucunda ifade etmiştir. Turan ve Garan'ın (2008) çalışmalarında kırsal kesimin barındırdığı olumsuzlukların bölge şartlarına uygun şekilde planlanıp düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yalın'ın (2001) araştırma sonucuna bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere, sınıf ortamına, okul yönetimine, eğitim sistemine ilişkin sorunları olduğu belirtilmektedir. Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) ise öğretmenlerin ulaşım, barınma, ısınma ve soba yakma konularında, dil konusunda, okulların donanım ve materyal eksikliği, okulların fizikî şartlarının yetersizliği (derslik eksikliği-yetersizliği, tuvalet olmayışı-yetersizliği, oyun bahçesi olmaması vb.) konularında sorunlarla karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Babacan'ın (2006) çalışmasında da çevresel koşulların sosyal, ekonomik ve kültürel yapıyı etkilediği ve bu durumun eğitim faaliyetlerine de yansıdığı tespit edilmiştir. Atmaca'nın (2004) çalışma sonucuna göre mesleğinde yeni olan öğretmenin, öğrenci ve velilerle konuşulan dilin farklı olmasından dolayı iletişim eksikliği, iklim şartları, ulaşım, velilerin ilgisizliği ve ders araç gereçleri ile ilgili sorunlarla karşılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmamızda da yer almaktadır.

Bütün sonuçlar dikkate alındığında mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlerin birçok sorunlarla karşılaştığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Kırsalda görev yapan öğretmenlerin gerekli teknolojik araç ve gereçlere ulaşmalarını sağlayarak eğitim-öğretim ortamının daha zengin hale getirilmesi için fırsatlar oluşturulabilir.
- Kırsalda karşılaşılan ısınma, elektrik, su ve ulaşım sorunlarına çözüm bulmak için ilçe yöneticilerinden yardım istenebilir.
- Velilere eğitim ve öğretimin önem ve gerekliliği konularında farkındalık yaratacak faaliyetler düzenlenebilir.
- Eğitim-öğretimde dil farklılığından kaynaklanan sorunlarla karşılaşma ihtimaline karşın hizmet öncesi (lisans eğitimi) ve hizmet içi eğitim faaliyetleri verilebilir.
- Öğretmenlere resmi yazışma ve idari işlerle ilgili gerekli bilgilendirilmelerin yapılacağı faaliyetler düzenlenebilir.

Araştırmacılara ise şu önerilerde bulunulabilir:

- Benzer araştırmalar farklı çalışma grupları üzerinde, farklı şehirlerde de araştırılarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar detaylı incelenebilir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar araştırılıp belirlenmiştir fakat farklı branşlarda da görev yapan öğretmenlerin sorunlarının tespiti yapılabilir.
- Mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların tespiti ile ilgili nicel araştırmalar da yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Atmaca, F. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi: Ağrı ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Babacan, R. (2006). *Mesudiye ve Ayrancı köylerinde eğitim ve çevre ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Akademi
- Bulut, K. ve Coşkun, H. (2016). Kırsal kesime atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 159-185. Doi: 10.23863/kalem.2018.99
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceyhan, A. ve Koçbaş, M. (2009). *Çift dillilik ve eğitim*. Eğitim Reformu Grubu, erişim tarihi 15.12.2019, Erişim adresi: [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_CiftDillilik-ve-Egitim.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_CiftDillilik-ve-Egitim.pdf)
- Çalışkan, N. (2007). Öğretmenlerin özellikleri ve yeterlilikleri. K. Keskinliç. (Ed). *Eğitim bilimine giriş* (331-356). Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Çam-Aktaş, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 16-30. ISSN: 1302-8944
- Çapuk, S. ve Ünsal, M. (2017). Köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler. *Turkish Studies*, 12(25), 193-212. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12334>
- Çolak, N. (2009). *Eğitim coğrafyası bakımından Doğu Anadolu Bölgesi illerinde okullaşma oranları (1980-2000)*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126. ISSN: 1300-302X
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayınları
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Gedikoglu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80. DOI: 10.17860/efd.68514
- Gökçe, A. T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156. ISSN: 1302-8944 / 2146-5983
- Gözüküçük, M. ve Kıran, H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkököl öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 225-236. <https://doi.org/10.30794/pausbed.424365>

- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.
- Kaya, I. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye’de ana dilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. İstanbul: Ukam Yayıncılık.
- Kocabaş, A., Durukafa, G. ve Gürses, I. (2000). 1998-1999 öğretim yılı güz yarıyılı Buca Eğitim Fakültesi uygulama okulları işbirliği programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 44-55.
- İlyas, İ. E. , Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme*. İstanbul: Seta Yayınları.
- MEB (1995). Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik. <https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/45068>, 20.09.2020 tarihinde erişildi.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özpinar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları: Aydın ili örneği*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130. <https://doi.org/10.19126/suje.379040>
- Sabancı, A. (2009). Views of primary school administrators, teachers and parents on parent involvement in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 245-262.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 121-143.
- Şahin, A. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi programının bilimsel araştırma sonuçlarına göre değerlendirilmesi*. İkinci Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildirileri, Nevşehir, 2-4 Temmuz.
- Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1738-1750. ISSN: 1306-3111.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M. ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(18), 198-210. ISSN: 2146-1961
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Turan, S. ve Garan, Ö. (2008). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Millî Eğitim Dergisi*, 177, 116-128. <https://doi.org/10.29065/usakead.232430>
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Yalın, M. (2001). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problemleri ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yerlikaya, A. (2000). *Köy ve şehirlerde çalışan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz F. ve Şekerci H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63. Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: Şırnak ili örneği*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.



# Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 2, s. 415-443

## İşletme Eğitimi Alanının Kavramsal Yapısının Keşfi: Bir Bibliyometrik Analiz

Yasin Sehitoglu\*  
Mahmut Bilgetürk\*\*  
Muhammet Fatih Şengüllendi\*\*\*  
Enes Kurt\*\*\*\*

### Özet

Araştırmada “İşletme Eğitimi” alanı kapsamında bir ortak kelime analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri Web of Science (WoS) veri tabanından çekilerek toplam 1465 anahtar kelime üzerinden yapılmıştır. Analizlerin yapılmasında Wosviewer, PAJEK ve UCINET yazılımlarından faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda “işletme eğitimi” alanının temel araştırma konularının “işletme okulları”, “yönetim eğitimi”, “sürdürülebilirlik” ve “etik” konuları olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “akreditasyon”, “girişimcilik” ve “kültür” kavramlarının ise gelecekte alanın odak araştırma konuları olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma, özellikle Türkiye’de işletme eğitimi alanında çalışan/çalışmak isteyen araştırmacılara bir projeksiyon tutmaktadır. İşletme eğitimi alanındaki araştırma yönelimlerini şekillendirmeye çalışan bu araştırma, araştırmacılara kendilerini daha iyi konumlandırımları için yol göstermeyi hedeflemiştir.

### Anahtar Kelimeler

İşletme Eğitimi  
Bibliyometrik Analiz  
Ortak Kelime Analizi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.10.2020  
Kabul Tarihi: 18.12.2020  
Elektronik Yayın Tarihi: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

\* Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, yasinsehitoglu@gmail.com, 0000-0003-0074-6446

\*\* Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, bilgeturkmahmut@gmail.com, 0000-0001-8290-4406

\*\* Arş. Gör., Beykent Üniversitesi, fatih.sengullendi@gmail.com, 0000-0002-6807-6947

\*\* Arş. Gör., İstinye Üniversitesi, enskrt10@gmail.com, 0000-0003-1385-6943

# Discovering the Conceptual Structure of Business Education: A Bibliometric Analysis

## Abstract

In this research, a co-word analysis was made within the scope of "Business Education" field. The data used within the scope of the research was extracted from the Web of Science (WoS) database and made over 1465 keywords in total. Wosviewer, PAJEK and UCINET software were used for the analysis. As a result of the analysis, it was seen that the main research topics of the field of "business education" are "business schools", "management education", "sustainability". This research aims to shed light on researchers working in the field of business education. In addition, this research, which tries to shape research orientations in the field of Business education, aimed to guide researchers to better position themselves. and "ethics". In addition, the concepts of "accreditation", "entrepreneurship" and "culture" are considered to be the focus of the field in the future.

## Keywords

Business Education  
Bibliometric Analysis  
Co-word Analysis

## About Article

Sending Date: 29.10.2020  
Acceptance Date: 18.12.2020  
Electronic Issue Date: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

19. yüzyılın son dönemlerinde Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa ve Japonya'da eş zamanlı olarak farklı ulusal işletme eğitim sistemleri geliştirilmiştir. İşletme eğitimi, İkinci Sanayi Devrimi'nin daha nitelikli yöneticiler ve idari personel ihtiyacına yönelik ortaya çıkmıştır (Locke, 1989). Amerikan işletme eğitimi, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra özellikle Batı Avrupa ve Japonya'da işletme eğitimindeki değişiklikler üzerinde büyük bir etkiye sahip olmuştur. İşletme eğitiminin Amerikanlaşması, Amerikan işletme okullarında meydana gelen değişiklikler, Amerika Birleşik Devletleri'nden bilgi aktarımı için yeni kanalların varlığı ve sanayileşmiş dünyada yeni iş bilgisi arayışı gibi çeşitli faktörlerle açıklanmıştır. Daha sonraki yıllarda bu etkiyle ilgili belirli sınırlamalar ortaya çıkmış ve 1990'larda işletme eğitiminin bölgeselleşme eğilimi küreselleşme sürecine paralel olarak devam etmiştir. Amerikan etkisi, Avrupa işletme eğitiminin içeriğinde baskın olsa da yapısı üzerinde zayıf bir etkiye sahip olmuştur. Genel olarak, Avrupa'daki işletme eğitimi yapısının değişimi, güçlü ulusal gelenekleri yansıtmaktadır. 1990'lardan itibaren işletme eğitiminde Avrupa entegrasyonunun yeni dalgası, ulusal yapısal farklılıkların anlaşılmasına dayanmaktadır (Amdam, 2007; Antunes ve Howard, 2007). 20. yüzyılın ortalarında dünyada Amerikanlaşma eğilimi yaşanmış ardından Avrupa'daki okullar kendi ekolunu ortaya koymuştur. Günümüzde ise, dünya çapında işletme okullarının standart bir görünüm sergilemektedir. Bu durumu teşvik eden iki küresel eğilim göze çarpmaktadır. İlk eğilim,

araştırmaya dayalı işletme okullarının ortaya çıkmış ve buna bağlı olarak işletme bilimi yaratma hedefi taşımıştır. İkinci eğilim ise, işletme okulları için uluslararası ölçekte sıralamaya verilen önem olmuştur. Bu eğilim işletme okullarını ve eğitimini tek tip hale getirme tehlikesi taşımaktadır (Kaplan, 2014). Diğer taraftan 2000'li yılların başında Kuzey Amerika'da ortaya çıkan büyük şirketlerin karıştığı skandallar araştırmacıları, işletme eğitimi üzerine yeniden düşünmeye sevk etmiştir (Giacalone, 2004).

Bibliyometrik araştırma, bir literatüre nicel ölçümler uygulayarak yazarlık, yayın, alıntı ve içeriği incelemektedir. Bibliyometrik araştırmanın en önemli özelliği, bilimsel bir alanda gerçekleşen kalıpların ve yaşanan eğilimlerin ölçülmesidir. Bibliyometrik araştırmayı, metin analizi ve tarihsel araştırma gibi bir literatüre uygulanan diğer analiz biçimlerinden ayıran bu özelliğidir (Haddow, 2013). Bibliyometrik yöntemlerden biri olan ortak kelime analizi, veritabanlarında bulunan bilgiyi keşfetmek için önemli bir araç görevi görmektedir. Belirli bir araştırma alanındaki temaları, bu temalar arasındaki ilişkiyi, bu temaların tüm alan için ne ölçüde merkezi olduğunu ve bu temaların içsel olarak yapılandırılma derecesini tespit etmek için kullanılmaktadır (He, 1999). Sosyal ağ analizi (social network analysis) ise, sosyal hayat içindeki aktörler arasındaki ilişkileri yapıları açısından kavramsallaştırmaktadır (Carrington ve Scott, 2011, s. 6). Sosyal ağ analizi, bir soruna nasıl yaklaşılacağı sorusunun bir yolunu ortaya koymakla beraber cevapların nereden bulunacağı sorusunu da yanıtlamaktadır (Marin ve Wellman, 2011, s. 22).

Bu çalışmanın amacı, 2005-2020 yılları arasında işletme eğitimi alanının kavramsal yapısını ortak kelime analizi (OKA) ve sosyal ağ analizi (SAA) kullanarak, 21 işletme eğitimi ile direkt ilişkili veya işletme eğitimi makalelerinin baskın olarak yayınlandığı dergide yayınlanan 553 makalede yer alan anahtar kelimeler doğrultusunda ortaya koymaktır. Yapılan yazın taraması neticesinde işletme eğitime yönelik ortak kelime analizi yapılan bir çalışma bulunamamıştır. Bu nedenle mevcut çalışma, yazındaki bu boşluğu doldurmaktadır. Ek olarak bu çalışma, işletme eğitimi alanında çalışma yapan Türk araştırmacılara çalışmaları için alandaki güncel ve baskın konuları ortaya koyarak bir yol haritaları çizmelerine salık vermektedir. Buradan hareketle bu çalışma ortak kelime analizi ve sosyal ağ analizi kullanarak işletme eğitimi alanının kavramsal yapısını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda belirlenen dönemler arasında işletme eğitimi alanında baskın, gücünü kaybeden ve ortaya çıkan temaların açıklanması amaçlanmış olup güncel eğilimler ve gelecek çalışmalar ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Makalenin literatür taramasında işletme eğitimi alanında yapılan bibliyometrik analiz ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Ardından ortak kelime analizi ve sosyal ağ analizi açıklanmış olup araştırma soruları paylaşılmıştır. Yöntem kısmında dergilerin seçimi, makalelerin belirlenmesi ve verilerin toplanma süreci açıklanmıştır. Bulgular kısmında, yapılan analiz sonuçları ortaya konulmuş ve tablolar ve görselleştirme yoluyla detaylıca incelenmiştir. Sonuç kısmında ise bulgular yorumlanmış olup kısıtlar, çıkarımlar ve öneriler ortaya konulmuştur.

## LİTERATÜR TARAMASI

İşletme yazınında bibliyometrik analiz çerçevesinde farklı yöntemlerle yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. İlk bakışta pazarlama (Baumgartner ve Pieters, 2003; Martínez-López vd., 2018), finans (Schäffer vd., 2011; Zhang vd., 2019), muhasebe (Merigó vd., 2017; Chung vd., 1992), üretim yönetimi ve tedarik zinciri (Marzi vd., 2017; Meditati, 2018), insan

kaynakları ve uygulamaları (Fernandez-Alles ve Ramos-Rodríguez, 2009; Danvila-del-Valle vd., 2019) stratejik yönetim (Ferreira vd., 2016; Koseoglu, 2016) ve örgütsel davranış (Vogel, 2012; Karaboğa, 2019) alanlarında yapılan çalışmalar göze çarpmaktadır. Zupic ve Čater'e (2015) göre bibliyometrik analiz yöntemleri yönetim ve organizasyon alanında 2010 yılından itibaren rağbet görmeye başlamıştır. Ortak kelime analizi açısından strateji (Ronda-Pupo ve Guerras-Martin, 2012), aile işletmeleri (Benavides-Velasco vd., 2013), girişimcilik (Ramirez vd., 2019) kavramlarına yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Sosyal ağ analizi ile ilgili işletme ve yönetim dergileri (Burgess ve Shaw, 2010), örgütsel yaşam (Grosser vd., 2010), etik (Uysal, 2010), stratejik iş birlikleri (Parker ve Borgatti, 2017) üzerine yayınlanmış çalışmalar göze çarpmaktadır.

Son yıllarda işletme eğitimi üzerinde yapılan bibliyometrik analiz çalışmalarında da gözle görülür bir artış olmuştur. Bu çerçevede Arbaugh ve Hwang (2015), işletme ve yönetim eğitimi alanındaki çalışmalarda en çok alıntılanan 100 makaleyi incelemiştir. Yazarlar, en çok atıf alan makalelerin 2000 yılından sonra yayınlandığını göstermiş ve bu dönemi sözü edilen alan için "altın çağ" olarak nitelemiştir. Yapılan analiz sonucunda; işletme okulları ve uygulamaları hakkında eleştiriler, çevrimiçi işletme eğitimi, girişimcilik eğitimi, deneysel öğrenme gibi konular hakkındaki yayınların fazlalığı göze çarpmaktadır. Arbaugh ve Bielinska-Kwapisz (2016), işletme ve yönetim eğitimi alanında çalışmayı düşünen araştırmacılar için bibliyometrik analiz yardımı ile bir index oluşturmuştur. Hazırlanan index, herhangi yazar/yazarlar tarafından hazırlanan makalenin stratejik olarak nasıl konumlandırılacağı veya alternatif olarak hangi dergiye yollanabileceği konusunda yardımcı olmaktadır. Arbaugh vd. (2017), 2005-2014 yılları arasında baz alarak 7209 yazar belirlemiş ve yazarların üretkenliklerini analiz etmişlerdir. Önceki yapılmış çalışmaların aksine farklı disiplinlerden aldıkları dergileri de analize katan yazarlar, işletme eğitimi alanındaki araştırmacılara farklı disiplinlerle diyalogu önermektedir. Hwang vd. (2019), 2006-2010 yılları arasında belirledikleri en önemli yedi işletme ve yönetim eğitimi dergisindeki 596 makaleyi atıf analizi çerçevesinde incelemişlerdir. Yazarlar, bu alanın henüz gelişmekte olduğunu ifade ederken bibliyometrik çalışmalar için zengin bir potansiyel barındırdığını ifade etmektedirler. İşletme eğitimi alanının "altın çağ"ında konu, yazar/yazarlar, atıf ve dergi üzerine bibliyometrik analizler yapıldığı görülmektedir.

### **Ortak Kelime Analizi**

Ortak kelime analizi belge başlıklarına, anahtar kelimelere, özetlere veya tam metinlere uygulanmakta olup analiz birimi kavramdır (Zupic ve Čater, 2015). Ortak kelime analizi, çalışmaların başlığı, özeti ve anahtar kelimelerinde kullanılan yazar/yazarların belirlediği anahtar kelimelere göre farklı kümeler oluşturmaktadır. Bu sınıflandırma, bir anahtar kelimenin diğer anahtar kelimelerle birlikte görünme sıklığını göstermektedir (Karaboğa vd., 2020). Genellikle Kavram Haritaları (Semantic Maps) olarak bilinen ortak kelime analizinde (incelenen ilgili dokümanda) eğer belli kelimeler sık sık kullanılıyorsa bu kelimelerin yakın ilişkili olduğunu göstermektedir (Karaboğa, 2019, s. 56). Ortak kelime analizi, bu alanda üretilen ilgili yayınları temsil eden terimlerin bağlantı güçlerini ölçerek belirli bir disiplindeki kalıpları ve eğilimleri ortaya çıkarır. Ortak kelime analizinin temel özelliği, belirli bir disiplinin entelektüel yapısını ve bu alanın kavramsal yapısının haritalarda görselleştirilmesi ve bu tür haritaların bir zaman serisinin bu kavramsal yapıdaki değişikliklerin bir izini üretmesidir (Ding vd., 2001). Ortak kelime analizinde, belirli bir araştırma konusunu ifade eden iki mesleki terim aynı makalede yer aldığı anda, bu iki

kelimenin belirli bir içsel ilişkisi olduğu varsayılmaktadır. Bu iki kelime arasındaki eşleşmenin niceliği ilişkinin kuvvetli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yöntem, araştırmacıların bir disiplinin genel bakışını ve sınırlarını öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle akademik disiplinlerin gelişimini teşvik etmek için önemli bir referans değerine sahiptir (Yang vd., 2012, 660).

### Sosyal Ağ Analizi

Sosyal ağ analizi ilişkileri, toplumsal yaşama dair önemli olarak görmekte ve ilişkilerin bu alanda oluşturduğu örüntüler tarafından yaratıldığı önermesini başlangıç noktası olarak almaktadır (Wasserman ve Faust, 1994). Sosyal ağ analizi; (1) sosyal yapıyı, üyeleri bağlayan ve kaynakları yönlendiren bir ağ olarak kavramsallaştırır, (2) bireysel üyelerin özelliklerinden ziyade bağların özelliklerine odaklanır ve (3) toplulukları “kişisel topluluklar” yani insanların günlük yaşamları boyunca besledikleri, sürdürdükleri ve kullandıkları bireysel ilişkiler ağları olarak görmektedir (Wetherell, 1994). Sosyal ağ analizinde ilişkiler odak noktasıdır (Otte ve Rousseau, 2002, s. 442). Aktörler arasındaki bağlantılar, bağlar veya ilişkiler olarak adlandırılmaktadır. Bu çerçevede anahtar kelimeler de birer aktör sayılmaktadır (Uyar vd., 2020).

Bu çalışmada işletme eğitimi çalışmalarının kavramsal evrimini ortaya koyabilmek amacıyla ortak kelime ve sosyal ağ analizi kullanılarak şu sorulara cevap aranmaktadır (Zupic ve Čater 2015; Uyar vd., 2020):

Araştırma Sorusu 1: 2005-2020 yılları arasında işletme eğitimi araştırmalarında konu eğilimlerindeki değişimler nelerdir?

Araştırma Sorusu 2: İşletme eğitimi alanının temel araştırma konuları nelerdir?

Araştırma Sorusu 3: İşletme eğitimi alanı ile ilişkili konular nelerdir?

Araştırma Sorusu 4: İşletme eğitimi alanındaki gücünü kaybeden ve ortaya çıkan temalar nelerdir?

Araştırma Sorusu 5: İşletme eğitimi araştırmaları gelecekte ne yönde ilerleyebilir?

## YÖNTEM

Web of Science (WoS) veri kaynağı daha önce yapılmış bibliyometrik araştırmalar için güvenilir biri ver tabanı olarak belirtilmiştir (Benavides-Velasco, Quintana-García, & Guzmán-Parra, 2013; Khan ve Wood, 2015; Köseoğlu vd., 2019; Kumar ve Jan, 2013; Yan, Lee ve Lee, 2015; Zupic & Čater, 2015; Uyar, Kılıç ve Köseoğlu, 2020). Dolayısıyla bu çalışmada da veri kaynağı olarak WoS seçilmiştir. Ortak kelime ve sosyal ağ analizi için WoS'daki tarama “business education” olarak “topic” düzeyinde 2005-2020 yılları arası seçilerek yapılmıştır. Daha sonra, Tablo 1’de belirtilen WoS kategorileri kapsamında sınırlandırmaya gidilerek çalışma sadece bilimsel makaleler kapsamında yapılmıştır.

**Tablo 1:** WoS’ta Seçilen Kategoriler

Numara	WoS Kategorileri
1	Education Educational Research
2	Management
3	Business
4	Ethics
5	Business Finance

6	Social Sciences Interdisciplinary
7	Communication
8	Public Administration
9	Psychology Multidisciplinary
10	Industrial Relations Labor
11	Operations Research Management Science

Sonraki aşamada, incelenmek üzere Social Sciences Citation Index’de (SSCI) taranan veya SSCI’de taranmayıp direkt olarak “işletme eğitimi” alanına odaklı ESCI’de taranan dergiler olarak sınırlandırma yapılmış ve 21 dergi belirlenmiştir. Bu dergiler Tablo 2’de sıralanmıştır.

**Tablo 2:** İncelenen Dergilerin Listesi

Numara	Dergi İsmi
1	Journal of Education for Business
2	Journal of Teaching in International Business
3	Journal of Management Development
4	Journal of Business Ethics
5	Journal of Management Education
6	International Journal of Management Education
7	Academy of Management Learning Education
8	Education and Training
9	Journal of International Education In Business
10	E Journal of Business Education Scholarship of Teaching
11	Decision Sciences Journal of Innovative Education
12	Industry and Higher Education
13	Journal of Marketing Education
14	Amfiteatru Economic
15	Business Horizons
16	Business and Professional Communication Quarterly
17	International Journal of Sustainability in Higher Education
18	Ad Minister
19	Management Learning
20	International Journal of Educational Management
21	Accounting Education

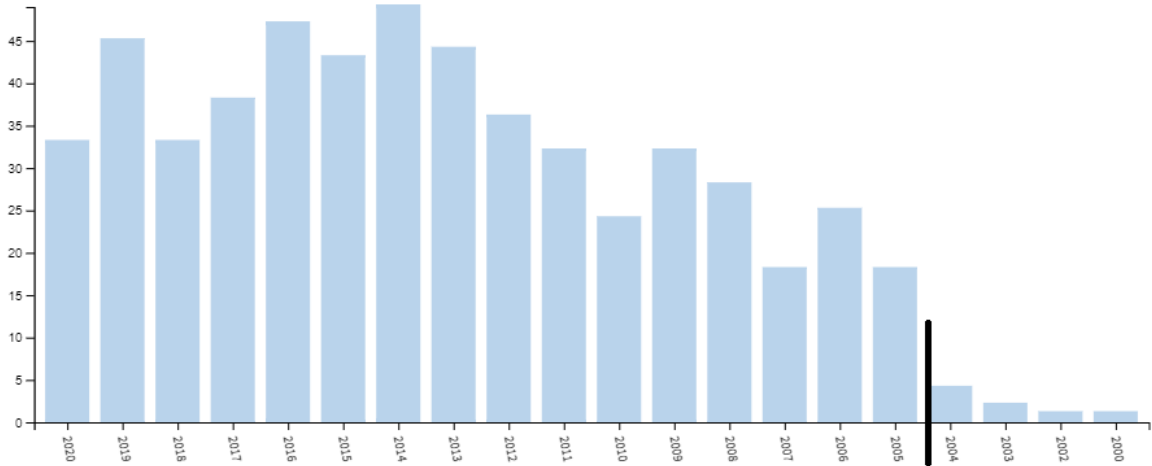
Wos veri tabanından elde edilen verilere göre anahtar kelime havuzunda bulunan aynı anlama gelen veya yazım yanlışı bulunan ve Tablo 2’de sıralanan anahtar kelimeler ifade edildiği üzere senkronize edilmiştir. İşletme eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların ortak kelime analizinin yapılması adına gerçekleştirilen, yıl, yayın türü, WoS kategorisi, dergi seçimi ve senkronizasyon işlemlerinden sonra araştırma toplam 553 bilimsel makale ve 1465 anahtar kelime kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2020 yılının Eylül ayı itibarıyla Wos veritabanında bulunan makaleler kapsamında gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3:** Senkronize Edilen Anahtar Kelimeler ve Kısaltma Örnekleri

Numara	Anahtar Kelimelerin Senkronizasyonu	Kullanılan
1	MBA Master of Business Administration	İşletme Yüksek Lisans Eğitimi
2	İnnovation	İnovasyon
3	İnternational Business Education	Uluslararası İşletme Eğitimi
4	CSR	Kurumsal Sosyal Sorumluluk
5	Service Learning	Hizmet Öğrenmesi
6	Business School	İşletme Okulları
7	Curricula	Müfredat

## BULGULAR

İşletme eğitimi alanının ortak kelime analizi çalışmasının ilk safhasında seçilen 553 bilimsel makalenin yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Daha sonra bu makalelerde kullanılan anahtar kelimelerin 2005-2020 yılları arasında gerçekleşme sayıları hesaplanmıştır. 2005 yılı öncesi “işletme eğitimi” alanında yapılan bilimsel üretim sınırlıdır. Bu sebeple 2005 yılı ve sonrasında yayınlanan makaleler araştırma kapsamına alınmıştır. 2005 yılı itibariyle alana olan ilginin arttığı Şekil 1’de görülmektedir. Alanın son 15 yılındaki değişim ve dönüşümün daha anlaşılır ve yorumlanabilir olması açısından son 15 yıl, 2005-2009, 2010-2014 ve 2015-2020 şeklinde 3 parça ve 2005-2020 yıllarını kapsayan dönem şeklinde 4 dönem üzerinden incelenmiştir.

**Şekil 1:** İşletme Eğitimi Alanında Yayınlanan Makale Sayısının Yıllara Göre Değişimi

İşletme eğitimi alanında yayınlanan makale sayısının yıllara göre değişimi Şekil 1’de gösterildiği gibidir. Şekil 1’e göre 2000’li yılların başında yayınlanan makale sayısı çok düşüktür. 2005 yılı itibariyle yayınlanan makale sayısında bir artış söz konusudur. Bu artış

küçük dalgalanmalarla birlikte 2014 yılına kadar devam etmiştir. 2014 yılından 2020 yılına kadar olan süre içerisinde ise yayınlanan makale sayılarında kısmi bir azalış görülmektedir.

### **Anahtar Kelimelerin Sıklık Analizi**

İşletme Eğitimi alanındaki kavramsal değişimin incelenmesi adına yayınlanan makalelerde en sık kullanılan anahtar kelimeler yıllara göre 4 eşit döneme (İlk üç dönem; 2005-2009, 2010-2014, 2015-2020 dönemlerini kapsarken dördüncü dönem ise 2005-2020 yıllarına ait tüm yıllardır). Bu dönemler incelendiğinde (Tablo 4) her dönem için en sık kullanılan anahtar kelimenin “işletme eğitimi” olduğu görülmektedir. Bu durum beklenen bir sonuçtur. Tüm yıllar sütunu incelendiğinde işletme eğitimi alanında en fazla çalışılan kavramların işletme okulları, yönetim eğitimi, yüksek eğitim, uluslararası işletme eğitimi, deneyimsel öğrenme ve sürdürülebilirlik olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimelerden “işletme okulları”, 2010-2014, 2015-2020 dönemlerinde en fazla çalışılan kavramdır.

Yönetim eğitimi kavramı, 2005-2009 döneminde en fazla çalışılan ikinci kavramdır. Ancak bu kavram 2010-2014 dönemindeki sıralamada orta sıralara düşmüş olmasına rağmen 2015-2020 yılları arasında ve tüm yıllar sıralamasında en çok çalışılan kavramlar arasındadır.

İş etiği ve etik kavramları 3 dönemin hepsinde ve tüm yıllarda bulunan kavramlardır. Sürdürülebilirlik, yüksek eğitim, deneyimsel öğrenme kavramları ise artış eğilimindedirler.



**Tablo 4: Anahtar Kelimelerin Kullanılma Sıklıkları**

2005-2009		2010-2014		2015-2020		Tüm Yıllar	
Anahtar Kelime	Sayı	Anahtar Kelime	Sayı	Anahtar Kelime	Sayı	Anahtar Kelime	Sayı
İşletme Eğitimi	37	İşletme Eğitimi	70	İşletme Eğitimi	94	İşletme Eğitimi	204
Yönetim Eğitimi	9	İşletme Okulları	24	İşletme Okulları	22	İşletme Okulları	50
Değerlendirme	7	Eğitim	14	Sürdürülebilirlik	16	Yönetim Eğitimi	33
İşletme Okulları	7	İşletme Çalışmaları	14	Yönetim Eğitimi	13	Yüksek Eğitim	28
Eğitim	6	Müfredat	14	Kurumsal Sosyal Sorumluluk	12	Uluslararası İşletme Eğitimi	25
Yönetim	4	Sürdürülebilirlik	12	Yüksek Eğitim	11	Deneyimsel Öğrenme	24
Öğrenme	4	Yüksek Eğitim	10	Deneyimsel Öğrenme	10	Sürdürülebilirlik	23
Hizmet Öğrenmesi	4	Etik	8	Etik	8	Eğitim	23
Uluslararası İşletme Eğitimi	4	Pedagoji	8	İş Etiği	7	Müfredat	22
İşletme Çalışmaları	4	Yönetim Eğitimi	8	Mba	7	Etik	20
Akreditasyon	4	Deneyimsel Öğrenme	7	Müfredat Dizaynı	7	İş Etiği	19
Kurumsal Sosyal Sorumluluk	4	İş Etiği	7	İş Devamlılığı	6	İşletme Çalışmaları	18
Girişimcilik Eğitimi	3	Sosyal Sorumluluk	7	Müfredat	6	Pedagoji	16
Eleştirel Tepki	3	İşletme Yüksek Lisans Eğitimi	6	Cinsiyet	5	Öğrenme	13
Eleştirel Düşünme	3	Kültür	6	Pedagoji	5	Değerlendirme	13
Küreselleşme	3	Uluslararası İşletme	6	Uluslararası İşletme Eğitimi	5	Kurumsal Sosyal Sorumluluk	12
Yüksek Eğitim	3	Uluslararası İşletme Eğitimi	6	Değerlendirme	4	MBA	12
Öğrenme Stilleri	3	Yurtdışı Eğitim	6	Lisans Eğitimi	4	Hizmet Öğrenmesi	12
Tepki	3	İş	5	Öğrenme	4	Sosyal Sorumluluk	11
İş Etiği	3	Liderlik	5	Öğrenme Çıktıları	4	Yönetim	10
Pazarlama Stratejisi	3	Öğrenci	5	Öz Yeterlilik	4	Küreselleşme	9
Powerpoint	3	Öğrenme	5	Sosyal Girişimcilik	4	İş	9

Öğretme	3	Birleşik Krallık	4	Tasarım Odaklı Düşünme	4	Öğrenciler	9
İnovasyon	3	Değişim Yönetimi	4	Vaka Çalışması	4	Girişimcilik	8
Etik	3	İnovasyon	4			Eleştirel Düşünme	8
Öğrenciler	3	İşletme Müfredatı	4			Liderlik	8
		Küreselleşme	4			Kültür	8
		Liderlik Gelişimi	4			Girişimcilik Eğitimi	8
						İşletme Yüksek Lisans Eğitimi	7
						İnovasyon	7
						Müfredat Tasarımı	7
						İşletme Müfredatı	7
						Uluslararası İşletme	7
						Akreditasyon	7

## Sosyal Ağ Analizi

İşletme eğitimi alanında yapılan ortak kelime ağının bazı önemli göstergeleri Tablo 5’de sunulmuştur. Bu göstergelerden ilki ortalama derecedir (Average Degree). Bir anahtar kelimenin sahip olduğu toplam bağlantı sayısı derece olarak ifade edilirken, ağdaki tüm anahtar kelimelerin derece ortalamaları “ortalama derece” olarak ifade edilir (Andrikopoulos & Kostaris, 2017). Bir ortak kelime ağında ortalama derecenin yüksek olması bir ağdaki genel bağlantılilik düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Wang ve Chen, 2003, Costa vd., 2011). İşletme eğitimi alanında dönemlere göre ortalama derecenin artarak yükseldiği ancak 2015-2020 döneminde azaldığı görülmektedir. Tüm yıllar için ortalama derece 7,387’dir. Bu durum ağdaki genel bağlantılilik düzeyinin son dönem hariç yükseldiğini ve dolayısıyla alanda çalışılan konuların birbirleri ile daha ilişkili bir şekilde ele alındığını göstermektedir.

İkinci gösterge ise ağın yoğunluk (density) değeridir. Bu gösterge 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır. Fonksiyonu ise anahtar kelimenin sahip olduğu bağlantı sayısının ağda bulunabilecek tüm muhtemel bağlantılara oranını göstermesidir (Khan ve Wood, 2015; Andrikopoulos & Kostaris, 2017). İşletme eğitimi alanında yoğunluk parametresi dönemsel olarak net bir eğilim göstermemekle birlikte 0,008 ila 0,015 arasında seyretmektedir. Tüm yıllarda ise yoğunluk değeri 0,005 olup bu durum ağdaki tüm muhtemel bağlantılar içinde %0,5’inin gerçekleştiğini göstermektedir. Son dönem olan 2015-2020 dönemindeki yoğunluğun bir önceki döneme göre düşmesi anahtar kelimelerle ifade edilen konuların birlikte kullanılma düzeyinin düştüğüne işaret etmektedir.

**Tablo 5:** Ağ Göstergeleri

Gösterge	2005-2009	2010-2014	2015-2020	Tüm Yıllar
Düğüm Sayısı / Node	371	591	768	1469
Bağ Sayısı / Link	2040	4332	4790	10852
Ortalama Derece / Average Degree	5.499	7.330	6.237	7.387
Yoğunluk / Density	0.015	0.012	0.008	0.005
Bileşenler / Components	18	20	25	37
En Geniş Bileşen Büyüklüğü	299	511	642	1307
En Geniş Bileşen Yüzdesi	81%	87%	84%	89%
Bağlantılilik / Connectedness	0.651	0.748	0.700	0.792
Bölümlenme / Fragmentation	0.349	0.252	0.300	0.208
Ortalama Uzaklık / Average Distance	3.187	2.780	2.956	2.932

Sosyal ağ analizinde bir bileşen (component), düğümlerin kendi içinde birbirine bağlandığı ancak ağ içindeki başka herhangi bir alt ağa bağlanmadığı izole edilmiş alt ağları ifade etmektedir (Hanneman and Riddle 2005; Khan ve Wood, 2015). Bir başka deyiş ile bileşenler birbirleri ile ilişkisiz alt ağ kümeleridir (Tabassum vd., 2018) ve genel ağın içinde yer alan anlamlı ama daha küçük ağları ifade ederler. İşletme eğitimi alanında tüm yıllar açısından bakıldığında 37 bileşen görülmekte olup bileşenlerin yani ilişkisiz alt ağların artan bir oranda yükseldiği görülmektedir. Ağdaki en büyük bileşen yüzdesi incelendiğinde tüm yıllar açısından ağdaki en büyük bileşenin ağın 89%’unu oluşturduğu gözlenmiştir.

Ağın genelini yorumlarken ele alınan diğer önemli göstergeler bağlantılilik (connectedness), bölümlenme (fragmentation) ve ortalama uzaklık (average distance)

değerleridir. Bağlantılılık değeri ağda hangi aktörlerin bağlı bulunduğunu, bölümlenme değeri ise ağın nasıl kümelere ayrıldığını göstermektedir (Shimada ve Sueur, 2014). Bağlantılılık değerindeki artış ve buna paralel olarak bölümlenme değerindeki azalış ortak kelime ağının daha sıkı ve uyumlu hale geldiğinin göstergesidir (Kılıç vd., 2019; Varga, 2011). Ortalama uzaklık ağdaki aktörlerin birbirine ortalama ne kadar uzaklıkta olduğunu (Tabassum vd., 2018) ve buradan hareketle ağın genel bağlantılılık durumunu (Andrikopoulos & Kostaris, 2017) gösterir. Ortalama uzaklık düştükçe ağın genel bağlantılılık düzeyi de artmış olur. İşletme eğitimi alanında bölümlenme (fragmentation) ve ortalama uzaklık göstergeleri benzer bir seyir izleyerek 2010-2014 dönemine kadar azalırken 2015-2020 döneminde artmaktadır. Benzer şekilde bağlantılılık (connectedness) göstergesi 2015-2020 döneminde bir önceki döneme göre azalmaktadır. Bu üç gösterge sonuçları işletme eğitimi ağındaki bağlantılılık ve uyum düzeyinin son dönemde düşüş yaşadığını göstermektedir.

İşletme eğitimi alanında sosyal ağ ve ortak kelime analizi ile oluşturulan ağ yukarıda belirtilen göstergeler açısından genel olarak incelendiğinde, ağı oluşturan anahtar kelimeler arası bağlantı düzeyinin son dönemde düştüğü gözlenmiştir. Artan yayın ve bileşen (ilişkisiz alt ağlar) sayısı bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. İlgili bulgulara göre alanda yeni alt alanlar oluşmakta ancak oluşan alt alanların ana alanla bağlantısı düşük kalmaktadır. İlerleyen çalışmalarda ana alan ile oluşmakta olan alt alanların ilişkilendirildiği araştırma konularının tercih edilmesi işletme eğitimi alanının bütünselliği açısından önerilmektedir.

### **Anahtar Kelimelerin Sosyal Ağ Analizi**

Anahtar kelimelerin sosyal ağ analizinin yapılması aşamasında arasındalık merkeziliği (Betweenness Centrality) ve derece merkeziliği (Degree Centrality) göstergelerinden faydalanılmıştır. En yaygın olarak kullanılan bu göstergeler her bir anahtar kelimenin bulunduğu ağdaki merkezilik derecesini hesaplamaktadır (Kılıç vd., 2019). Arasındalık merkeziliği göstergesi bir anahtar kelimenin aracı gibi ağ içerisindeki diğer anahtar kelimeleri birbirine bağlama kapasitesini ölçerken (Sedighi, 2016), derece merkeziliği ise bir anahtar kelimenin bağlı olduğu diğer anahtar kelimenin sayısını göstermektedir (Khan ve Wood, 2015).

Tablo 6'da arasındalık merkeziliği 3 dönem üzerinden gösterilmiştir. Bu dönemlere göre "işletme eğitimi" kavramının arasındalık merkeziliğinin en yüksek olduğu dönem 2005-2009, en düşük olduğu dönem ise 2010-2014'dür. "İşletme eğitimi" kavramının arasındalık merkeziliği değeri açısından 2010-2014 dönemi hariç tüm dönemlerde birlikte çalışıldığı diğer anahtar kelimelere göre en yüksek değeri alan anahtar kelimedir. 2010-2014 yılında "işletme eğitimi" kavramının önüne geçen kavram ise "işletme okulları"dır. İşletme okulları tüm yıllar sıralamasında ise ikinci sıradadır. Tablo 6'da dikkat çeken bir diğer anahtar kelime ise yönetim eğitimidir. Yönetim eğitimi tüm yıllar baz alındığında arasındalık merkeziliği en yüksek üçüncü anahtar kelimedir.

**Tablo 6:** Arasındalık Değeri En Yüksek İlk 25 Anahtar Kelime

2005-2009		2010-2014		2015-2020		Tüm Yıllar	
Anahtar Kelime	Arasındalık	Anahtar Kelime	Arasındalık	Anahtar Kelime	Arasındalık	Anahtar Kelime	Arasındalık
İşletme Eğitimi	0.557988	İşletme Okulları	0.161982	İşletme Eğitimi	0.420415	İşletme Eğitimi	0.135602
Yönetim Eğitimi	0.180538	İşletme Eğitimi	0.130231	Müfredat Düzenleme	0.096899	İşletme Okulları	0.063820
Değerlendirme	0.136758	İşletme Çalışmaları	0.067320	Hizmet Öğrenmesi	0.067719	Yönetim Eğitimi	0.057123
İşletme Okulları	0.136482	Eğitim	0.041555	Deneyimsel Öğrenme	0.056801	Sürdürülebilirlik	0.040360
Öğrenme	0.108920	Sürdürülebilirlik	0.039217	Yönetim Eğitimi	0.055549	Deneyimsel Öğrenme	0.040181
Küreselleşme	0.080685	İnovasyon	0.038015	Etik	0.038302	Yüksek Eğitim	0.032439
İş Etiği	0.066425	Müfredat	0.030153	İş Etiği	0.028597	Müfredat	0.030878
Eğitim	0.048913	Yüksek Eğitim	0.028688	Müfredat	0.027646	Yönetim	0.024876
Öğrenci	0.038043	Etik	0.026372	Sürdürülebilirlik	0.023255	İşletme Çalışmaları	0.019269
İnovasyon	0.036232	Pedagoji	0.016299	Uluslararası İşletme Eğitimi	0.021169	Etik	0.017838
Pazarlama Stratejisi	0.035628	Öğrenme	0.011146	Yüksek Eğitim	0.016270	Pedagoji	0.016093
Yönetim	0.030719	MBA	0.010982	Cinsiyet	0.015927	Kurumsal Sosyal Sorumluluk	0.015295
İşletme Çalışmaları	0.025966	Yönetim Eğitimi	0.010537	Pedagoji	0.015433	Cinsiyet	0.014175
Deneyimsel Öğrenme	0.023792	Öğrenci	0.009657	Problem-Bazlı Öğrenme	0.011991	Eğitim	0.013755
Öğrenme Türleri	0.014346	Liderlik Gelişimi	0.009012	İşletme Okulları	0.011669	Öğrenme	0.010621
Yüksek Eğitim	0.009662	Sosyal Sorumluluk	0.008645	MBA	0.009481	İnovasyon	0.010504
Eleştirel Yansıtma	0.009360	Kültür	0.005225	Öz-yeterlilik	0.008002	MBA	0.008031
Eleştirel Düşünme	0.009058	Liderlik	0.005012	İş	0.007473	İş	0.007509
Yansıtma	0.004831	İş	0.004745	Kurumsal Sosyal Sorumluluk	0.007080	Uluslararası İşletme Eğitimi	0.004013
Akreditasyon	0.000000	Küreselleşme	0.003154	Girişimcilik	0.004790	Sosyal Sorumluluk	0.003311
Kurumsal Sosyal Sorumluluk	0.000000	Birleşik Krallık	0.003054	Yüksek Eğitim	0.003623	Değerlendirme	0.003175
Etik	0.000000	Değişim Yönetimi	0.002976	İş Devamlılığı	0.001185	İş Etiği	0.002766
Powerpoint	0.000000	Uluslararası İşletmecilik	0.002631	Değerlendirme	0.000000	Küreselleşme	0.002519
Hizmet Öğrenmesi	0.000000	Deneyimsel Öğrenme	0.002355	Vaka Çalışması	0.000000	Öğretme	0.001329
Öğretme	0.000000	İş Etiği	0.001329	Öğrenme	0.000000	Hizmet Öğrenmesi	0.000604

Derece merkeziliği ise bir anahtar kelimenin bağlı olduğu diğer anahtar kelimenin sayısını göstermektedir (Khan ve Wood, 2015). Tablo 7’de görüldüğü üzere tüm yıllar bazında anahtar kelimelerin bağlı olduğu diğer anahtar kelime sayısı itibariyle önde gelen anahtar kelimeler, “işletme eğitimi”, “işletme okulları”, “yönetim eğitimi”, “sürdürülebilirlik” ve “işletme çalışmaları”dır. Bu anahtar kelimeler dönem bazında değerlendirildiğinde “işletme eğitimi” anahtar kelimesinin 2010-2014 yılı hariç en yüksek derece merkeziliği değerine sahip olan anahtar kavram olduğu görülmektedir. “işletme okulları”, 2005-2009 döneminden 2010-2014 döneme doğru bir yükseliş göstermiş 2015-2020 döneminde ise bir düşüş göstermiştir. Tüm yıllar bazında ise en fazla anahtar kelimenin bağlı olduğu ikinci anahtar kelimedir. “Yönetim eğitimi” anahtar kelimesi ise “işletme okulları” anahtar kelimesinin tersi bir derece merkeziliğine sahiptir. 2005-2009 dönemindeki sıralaması 2010-2014 döneminde düşmüş, 2015-2020 döneminde ise yükselmiştir. Bu anahtar kelime tüm yıllar bazında ise derece merkeziliği bağlamında üçüncü sıradadır. “Sürdürülebilirlik” kavramı ilk iki dönemde bulunmaz iken, 2010-2014 döneminden 2015-2020 döneme bir yükseliş göstermiştir. Tüm yıllar bazında ise dördüncü sıradadır. Tüm yıllar bazında beşinci sırada bulunan “işletme çalışmaları” anahtar kelimesi 2005-2009 döneminden 2010-2014 döneme doğru bir yükseliş gerçekleştirmesine rağmen 2015-2020 döneminde sıralamada bulunmamaktadır. “işletme çalışmaları” anahtar kelimesinin tüm yıllar bazındaki derece merkeziliği derecesi sıralaması ise beştir.

**Tablo 7: Derece Merkeziliği En Yüksek İlk 25 Anahtar Kelime**

2005-2009		2010-2014		2015-2020		Tüm Yıllar	
Keywords	Merkezlilik	Keywords	Merkezlilik	Keywords	Merkezlilik	Keywords	Merkezlilik
İşletme Eğitimi	12	İşletme Okulları	21	İşletme Eğitimi	20	İşletme Eğitimi	22
Değerlendirme	7	İşletme Eğitimi	20	Yönetim Eğitimi	12	İşletme Okulları	19
Yönetim Eğitimi	7	İşletme Çalışmaları	16	Sürdürülebilirlik	10	Yönetim Eğitimi	17
İşletme Okulları	5	Müfredat	13	İşletme Okulları	9	Sürdürülebilirlik	17
Eğitim	5	Eğitim	12	Deneyimsel Öğrenme	9	İşletme Çalışmaları	14
Yönetim	5	Sürdürülebilirlik	12	İş Etiği	8	Deneyimsel Öğrenme	14
İşletme Çalışmaları	4	Etik	10	Müfredat Düzenleme	8	Yüksek Eğitim	14
Eleştirel Yansıtma	4	Yüksek Eğitim	10	Etik	8	Müfredat	13
Küreselleşme	4	Öğrenme	10	Yüksek Eğitim	8	Etik	13
Öğrenme	4	Pedagoji	10	Kurumsal Sosyal Sorumluluk	7	Pedagoji	12
Pazarlama Stratejisi	4	İnovasyon	10	Müfredat	7	Öz-yeterlilik	11
Yansıtma	4	Yönetim Eğitimi	9	MBA	7	Eğitim	11
Hizmet Öğrenmesi	4	Liderlik Geliştirme	8	İş	6	Öğrenme	11
İnovasyon	4	MBA	8	Pedagoji	6	Yönetim	11
İş Etiği	3	Sosyal Sorumluluk	8	İş Devamlılığı	5	Kurumsal Sosyal Sor.	10
Eleştirel Düşünme	3	Birleşik Krallık	8	İşletme Dersleri	5	İnovasyon	10
Yüksek Eğitim	3	Kültür	7	Cinsiyet	5	İş	8
Öğrenme Türleri	3	Küreselleşme	7	Değerlendirme	3	İş Etiği	8
Öğrenci	3	Değişim Yönetimi	6	Girişimcilik	3	MBA	8
Kurumsal Sosyal Sorumluluk	2	Öğretme	6	Öz-Yeterlilik	3	Sosyal Sorumluluk	8
Etik	2	Deneyimsel Öğrenme	6	Hizmet Öğrenmesi	3	Küreselleşme	7
Deneyimsel Öğrenme	2	Ulusl. İşletmecilik	6	Vaka Çalışması	2	Ulusl. İşletme Eğitimi	7
Öğretme	2	İş	5	Öğrenme	2	Değerlendirme	6
Akreditasyon	1	İş Etiği	5	Problem Bazlı Öğrenme	2	Öğretme	6
Powerpoint	1	Liderlik	5	Ulusl. İşletme Eğitimi	2	Hizmet Öğrenmesi	5

## Kavram Haritaları

Bilimsel bir makalede belirlenmiş olan anahtar kelimelerin birbirleriyle ilişkili oldukları kabul edilmektedir (Chen vd., 2016). Bu nedenle ortak kelime analizinde analiz birimi anahtar kelimelerdir (Aria ve Cuccurullo, 2017; Koseoğlu vd., 2016). Bir kavramın ortak kelime analizinin yapılmasının yöntemlerinden birisi de, ağ görselleştirme/haritaların kullanılmasıdır; bu nedenle, önceki bölümlerde sunulan ağ göstergelerinin tamamlayıcısı olan ortak kelime yapısının görselleştirilmesi bu bölümde yapılmıştır. Görselleştirmede bulunan iki husus önemlidir. Bu hususlar, anahtar kelimeler arasında bulunan çizgilerin (line) çokluğu ve anahtar kelimeyi temsil eden düğümün büyüklüğüdür. Çizgiler, anahtar kelimelerin ilişki sayısını gösterirken, düğümlerin boyutu ise anahtar kelimenin ağdaki merkeziliğini göstermektedir (Uyar vd., 2020). Düğümün boyutu ne kadar büyükse, çevresindeki diğer düğümlerle o kadar fazla bağlantıya sahip olur. Tüm görselleştirmeler, bibliyometrik ağları görselleştirmek için bir yazılım programı olan WoSviewer kullanılarak yapılmıştır. Görselleştirmeler işletme eğitimi alanının son 15 yılını kapsayacak şekilde 3 dönem (2005-2009, 2010-2014, 2015-2020) ve son 15 yılı kapsayacak 1 dönem şeklinde toplam 4 dönem olarak görselleştirilmiştir. Her dönemin görselleştirilmesinde önce anahtar kelime gruplarının oluşturdukları kümelenmeler ve ardından her döneme ait anahtar kelimelerin o döneme ait zamansal ilerleyişinin görselleştirilmesi yapılmıştır.

Birinci dönem olan 2005-2009 yılları arasındaki görselleştirme Şekil 2’de verilmiştir. 2005-2009 yılları arası dönemde anahtar kelimeler toplam 6 grupta yer almaktadırlar. Anahtar kelime çeşitliliği ve sayısı ilk döneme göre arttığından “işletme eğitimi” anahtar kelimesi düğümü daha büyüktür. Ayrıca bu dönemde “akreditasyon” ve “girişimcilik eğitimi” anahtar kelimelerinin sadece işletme eğitimi kavramı (tek bağlantıları işletme eğitimi) ile birlikte çalışılan en güncel (sarı renkli olmaları) kavramlar olmaları dikkat çekmektedir.

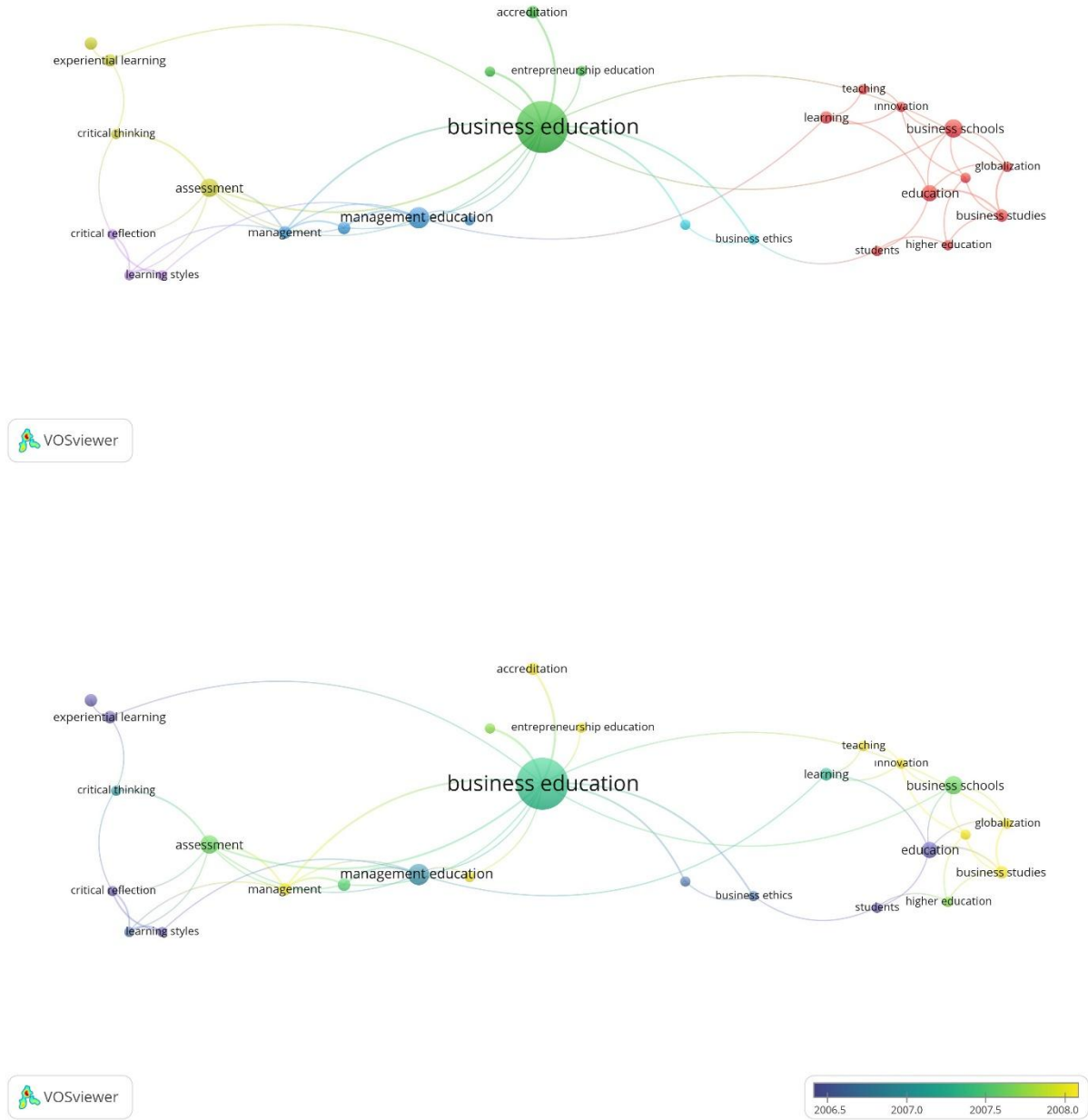
İkinci dönem olan ve 2010-2014 yıllarını kapsayan görselleştirme Şekil 3’de sunulmuştur. Bu şekle göre toplam 5 kelime grubu göze çarpmaktadır. “İşletme eğitimi” anahtar kelimesi yine en merkezde ve en büyük düğümdür. Bununla birlikte “işletme okulları” ve “sürdürülebilirlik” anahtar kelimelerinin merkeze yakınlıkları ve düğüm büyüklükleri dikkat çekmektedir. Bu dönemdeki en yeni (güncel) anahtar kelimeler “sürdürülebilirlik”, “işletme” ve “müfredat” kavramlarıdır. Bu kavramlardan “sürdürülebilirlik” kavramının “işletme” ve “müfredat” kavramlarına göre merkeze yakın olması dikkat çekicidir. “Sürdürülebilirlik” 2010-2014 döneminde alan kapsamındaki hem en güncel kavramlardan hem de diğer güncel konulara nazaran en fazla bağlantısı olan anahtar kelimedir.

Üçüncü dönem olan 2015-2020’ye ait görselleştirme Şekil 4’de verilmiştir. Bu dönemde “işletme eğitimi” tüm dönemlerde olduğu gibi en merkezde ve en büyük düğüme sahip anahtar kelimedir. Bu dönemde toplam 6 adet kelime grubu bulunmaktadır. Döneme ait çalışılan en güncel anahtar kelimeler “örnek olay çalışması” ve “girişimcilik” kavramlarıdır.

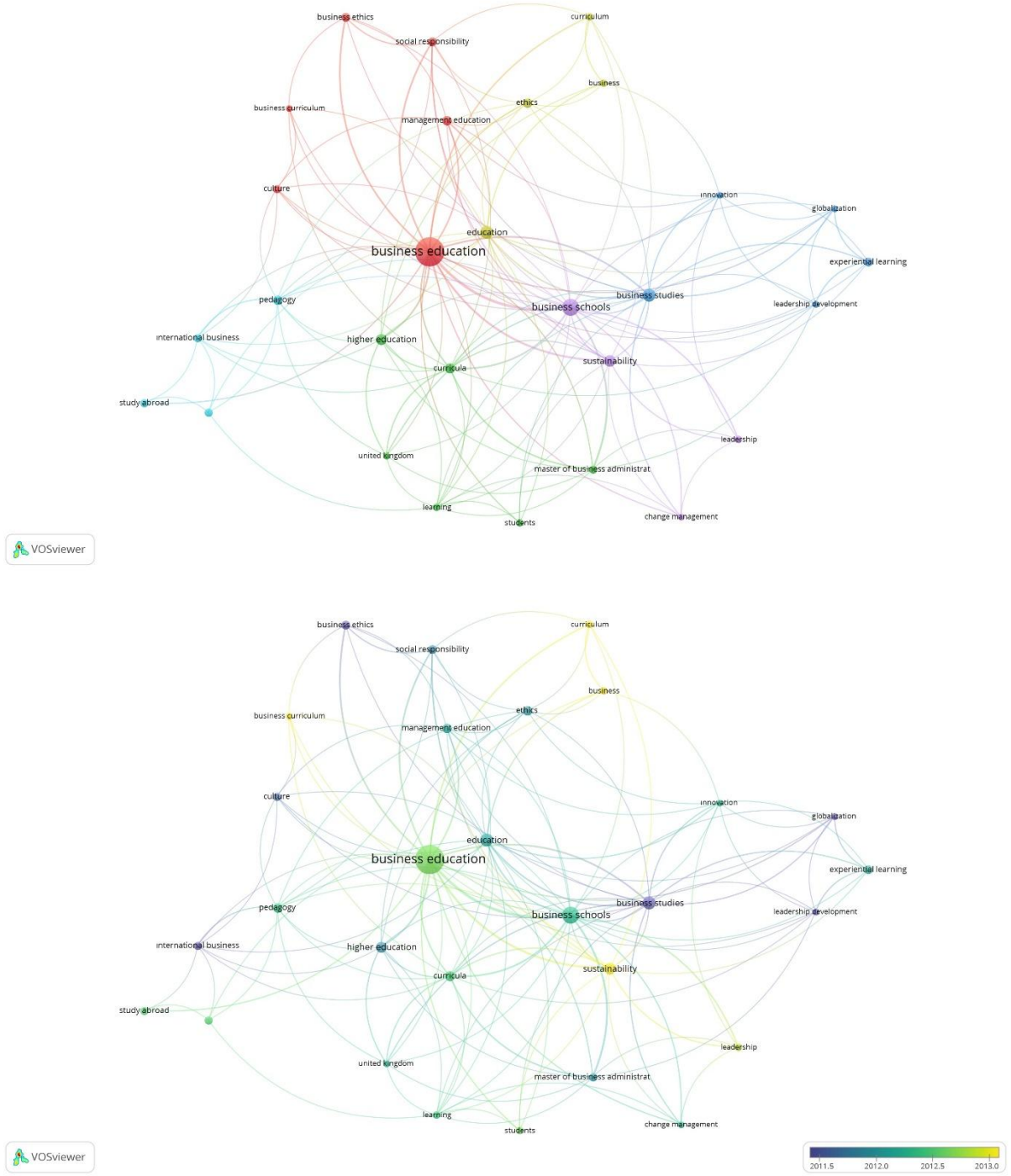
2005-2020 yılları arasını kapsayan görselleştirme ise Şekil 5’de verilmiştir. Şekil 5’e göre anahtar kelimeler toplam 7 gruba ayrılmıştır. “İşletme eğitimi”nin en merkezde ve en büyük düğüme sahip anahtar kelimedir. Bu dönemde dikkat çeken diğer anahtar kelimeler olan “sürdürülebilirlik” ve “yönetim eğitimi” güncel çalışılan kavramlar olmamalarına rağmen merkeze yakınlıkları ve düğüm büyüklükleri (Alanın temel araştırma konuları) önemlidir.



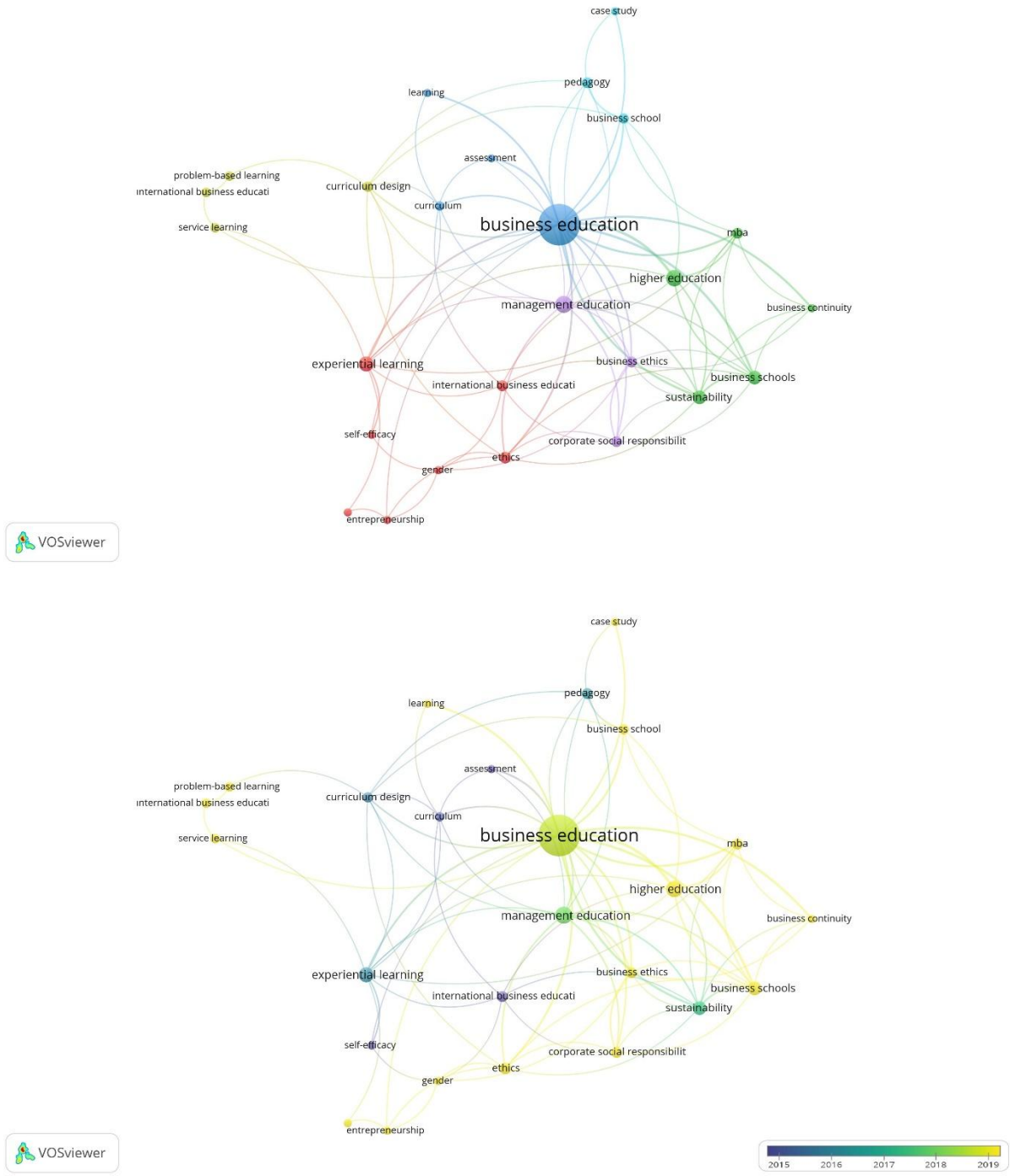
Haritada bulunan “akreditasyon” kavramı ise işletme eğitimi ile çalışılan en güncel araştırma konularından birincisi iken “kültür” kavramı da güncel olan bir diğer kavramdır.



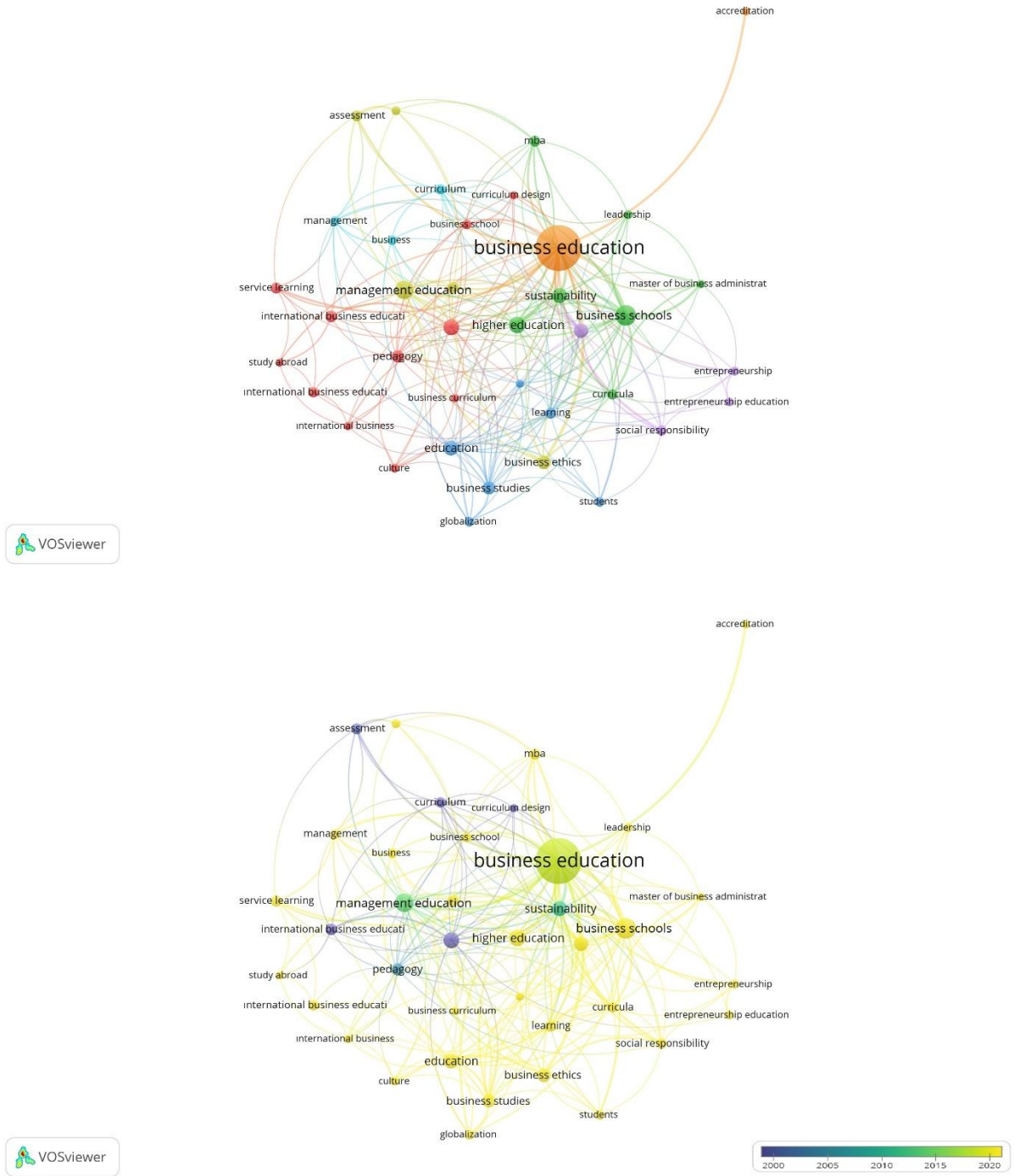
Şekil 2: İşletme Eğitimi Kavram Haritası (2005-2009)



Şekil 3: İşletme Eğitimi Kavram Haritası (2010-2014)



Şekil 4: İşletme Eğitimi Kavram Haritası (2015-2020)



Şekil 5: İşletme Eğitimi Kavram Haritası (2005-2020)

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma 553 makalede yer alan 1465 birbirinden farklı anahtar kelime üzerinden ortak kelime analizi yaparak “işletme eğitimi” literatürüne katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Yapılan araştırmada 5 soru üzerinden hareket edilmiştir. Bu sorulardan ilki 2005-2020 yılları arasında işletme eğitimi araştırmalarındaki genel değişimin genel olarak nasıl ilerlediğine odaklanmaktadır. İkinci soru işletme eğitimi alanında temel araştırma konularının ne olduğuna üzerinde durmaktadır. Üçüncü soru ise işletme eğitimi alanı ile ilişkili konuların neler olduğuna odaklanmaktadır. İşletme eğitimi alanındaki gücünü kaybeden ve ortaya çıkan temaların neler olduğuna odaklanan dördüncü araştırma sorusunu işletme eğitimi araştırmalarının gelecekte hangi yönde ilerleyeceğini analiz etmeye çalışan beşinci soru takip etmektedir. Bu araştırma, sorularına verdiği cevaplarla özellikle Türkiye’de işletme eğitimi alanında çalışan/çalışmak isteyen araştırmacılara bir projeksiyon tutmaktadır. İşletme eğitimi alanındaki araştırma yönelimlerini şekillendirmeye çalışan bu araştırma, araştırmacılara kendilerini daha iyi konumlandırmaları için yol göstermeyi hedeflemiştir.

İşletme eğitimi alanının 2005-2020 yılları arasındaki genel ilerleyişini konu alan birinci araştırma sorusuna istinaden ilgili dönemlerde çalışılan kavramlar bir bütün olarak kabul edilip alanın tümüne ait yorumlar ağ göstergeleri kapsamında yapıldığında ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: anahtar kelimeler arası bağlantı düzeyinin son dönemde düştüğü gözlenmiştir. Artan yayın ve bileşen (ilişkisiz alt ağlar) sayısı bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. İlgili bulgulara göre alanda yeni alt alanlar oluşmakta ancak oluşan alt alanların ana alanla bağlantısı düşük kalmaktadır. İlerleyen çalışmalarda ana alan ile oluşmakta olan alt alanların ilişkilendirildiği araştırma konularının tercih edilmesi işletme eğitimi alanının bütünselliği açısından önerilmektedir.

İşletme eğitimi alanındaki temel araştırma konuların ortaya konulmasında yararlanılan sıklık analizi; anahtar kelimelerin derece merkeziliği ve arasındalık merkeziliği hesaplamaları neticesinde, “işletme eğitimi” kavramı tüm yıllar ortalamasında en yüksek derece merkeziliği ve arasındalık merkeziliğine sahip kavram iken sadece 2010-2014 yılları arasında “işletme okulları” kavramının gerisine düşmüştür. “İşletme eğitimi” kavramının tematik yapısının tüm dönemlerde “işletme okulları” ile beraber alanın en temel araştırma konuları oldukları görülmektedir. Ek olarak tüm yıllara bakıldığında üzerinde en çok durulan kavramlar başta “yönetim eğitimi” olmak üzere “sürdürülebilirlik” ve “etik” kavramlarıdır. Anahtar kelimelerin kullanılma sıklıkları, arasındalık ve merkezilik derecelerinden elde edilen sonuçlar ağ haritalarıyla da tutarlılık göstermektedir.

Son 10 yılda işletme eğitiminde sürdürülebilirlik üzerine yeni yaklaşım çağruları yapılmaktadır (Rusinko, 2010; Ryan ve Tilbury, 2011). Rusinko (2010), sürdürülebilirliği yönetim ve işletme eğitimine entegre etmek için bir seçenekler matrisi sunmakta iken Ryan ve Tilbury (2011), iş uygulamalarının, eğitimin ve öğrenmenin yeniden tasarlanması çağrısında bulunmaktadır. Son yıllarda ise araştırmacılar işletme okullarının sürdürülebilirlik sağlamasına rehberlik eden örgütsel ve stratejik dinamiklerin daha iyi anlaşılması üzerinde durmaktadır (Hommel ve Thomas, 2014). Ek olarak akademik sürdürülebilirliğin işletme okullarının çevreleriyle teknik, kültürel ve politik uyum nasıl uyum sağlayacağı konusu güncelliğini korumaktadır (Slager vd., 2020). Ek olarak, 2008’de yaşanan finansal krizin ardından artan kurumsal baskı ile karşı karşıya kalan işletme okulları, sürdürülebilirlik zorunluluğu gibi küresel zorluklarla uğraşarak itibarlarını yeniden inşa etme ve toplumsal rollerini yeniden tanımlama gibi ikili zorlukla karşı karşıya kalmıştır

(Sharma ve Hart, 2014; Snelson-Powell vd., 2016). Bu araştırmacılar ile benzer şekilde COVID-19 pandemisi (bkz. Beech ve Anseel, 2020) bağlamında işletme eğitimi alanında çalışmalar gerçekleştirebilirler.

Sürdürülebilirlik konusunda olduğu gibi yönetim eğitimi üzerine 90'lı yıllardan bu yana tartışmalar bulunmaktadır. Willmott (1994), yönetim uygulamalarındaki değişiklikler ve yönetim eğitimi ve öğretimi ile ilgili kamu politikasındaki gelişmeleri sorgulamakta iken Grey ve Mitey (1995), yönetim eğitiminin problem ve paradokslarını araştırmaktadır. Diğer taraftan Dunne ve Martin (2006), yeni yönetim uygulamalarının yönetim eğitime nasıl entegre edilmesi üzerinde durmaktadır. Günümüzde ise, teknoloji ve sosyal medya uygulamaları (Rueda vd., 2017), çevrim içi ve hibrid eğitim uygulamaları (Hwang, 2018) ve sürdürülebilirlik (Kolb vd., 2017; Sroufe, 2020) konuları dikkat çekmektedir. Son olarak işletme okullarının uluslararası düzeyde öğrenci ve personel gruplarına sahip olduğu ve bunun belirli zorluklar yaşadığı belirtilmektedir. Brammer ve Clark (2020), yönetim eğitiminde COVID-19 pandemisine yanıt vermeyi sağlayan dijital ve uzaktan eğitim yeteneklerini sorgulamaktadır. Sürdürülebilirlik kavramında olduğu COVID-19 pandemisine yönelik çalışmalarına ihtiyaç bulunduğu görülmekle beraber araştırmacıların bu konuya eğilmeleri yerinde olacaktır.

Araştırmanın girişte kısmında da belirtildiği üzere bu yüzyılın başında Kuzey Amerika'da ortaya çıkan skandallar, araştırmacıları etik ve eğitimi üzerine düşünmeye sevk etmiştir. Etik değerlerin teşviki, modern iş organizasyonlarında temel bir endişe haline gelmiş olup (Shaw ve Shaw, 2010) kurumsal etik, şirketlerin sosyal sorumluluğu, ifşa, çevre, deniz aşırı çok uluslu şirketlerin eylemleri, ihbarlar, lobi gruplarının etkisi ve sağlık ve güvenlik konuları (Warren ve Tweedale, 2002) bu alanda yer alan konular olarak gözlemlenmektedir. İş dünyasının işletme okullarında daha iyi etik eğitimi için talebinin arttığı ifade edilmektedir (Bosco vd, 2010).

İşletme eğitimi alanı ile ilişkili konuların neler olduğu ile ilgili yorum için öncelikle alan üzerinde yapılan ağ analizlerine bakılmalıdır. Yapılan ağ analizindeki düğüm sayısı (node) ve bağ sayısının (link) her dönemde arttığı görülmektedir. Bu durum "işletme eğitimi" alanına geçen süre içerisinde yeni araştırma konularının girdiğinin ispatıdır. Bununla birlikte "işletme eğitimi" anahtar kelimesinin "tüm yıllar" olarak adlandırılan döneme ait derece merkeziliği değerine göre 24 anahtar kelimenin 22'si ile direkt ilişkili olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca alanda bulunan kavramların birbirleri ile olan ilişkileri 2005-2009, 2010-2014, 2015-2020 ve tüm yıllar olarak adlandırılmış dönemlere özgü kavram haritalarından da izlenebilmektedir.

"İşletme eğitimi" kavramı ile ilişkili kavramlar ve alanın temel araştırma konuları kapsamında yukarıda açıklanan kavramlar tüm dönemlerde popülaritesini korurken "işletme eğitimi" alanındaki gücünü kaybeden ve ortaya çıkan temaların neler olduğuna odaklanan dördüncü araştırma sorusunun cevabına istinaden, özellikle iki kavram son iki dönemde popülaritesini artırmıştır. Bu kavramlar "yüksek eğitim" ve "deneyimsel öğrenme"dir. "İş etiği" ve "etik" kavramları 3 dönemin hepsinde ve tüm yıllarda bulunan kavramlar olarak; "sürdürülebilirlik", "yüksek eğitim" ve "deneyimsel öğrenme" kavramlarının ise sıklık bakımından her dönemde yükseliş göstermeleri dikkat çekmektedir. Bunlara karşın gücünü kaybeden kavram ise "değerlendirme" kavramıdır. Bu kavram

kullanılma sıklığı, merkeziliği ve arasındalık değerleri açısından değerlendirildiğinde ilk dönemde üst sıralarda iken sonraki dönemlerde alt sırala düşmüştür.

Yüksek eğitim konusu işletme eğitiminde yaşanan soyut ve teorik odaklı eğitimin dezavantajlarından hareketle son yıllarda üzerine fazlaca çalışılan konulardan biridir (Kimberly ve Bouchikhi, 2016). Bu doğrultuda işletme okulları müfredatlarının güncellikten uzak olması, işletme öğrencilerinin küreselleşme, liderlik ve yenilik gibi fenomenleri daha derin bir anlayışla kavraması gerekliliği ve buna bağlı olarak eleştirel düşünme, karar verme, iletişim kurma yetenekleri kazanması gerekliliği nedeniyle yüksek eğitim konusu ilgi çekmektedir (Datar vd., 2011).

Deneyimsel öğrenme, yönetim çalışmalarının işletmelerin gerçek ihtiyaçlarını ve deneyimsel boyutları ihmal etmesi (Eckhaus vd., 2017) diğer taraftan danışmanlık projeleri, probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme gibi konuların işletme eğitiminde hızla yaygınlaşması sebebiyle önem kazanmış konulardan biri olarak öne çıkmaktadır (Perusso vd., 2019). Pratikte ise deneyimsel öğrenme, işverenlerin (lisansüstü programlar), doğru bilgi toplama ve değerlendirme becerilerine dayanan analitik, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip çalışanları bulma noktasında yardımcı bir unsur olarak tanımlanması sebebiyle son yıllarda üzerine çokça çalışılan konular arasında yer almaktadır.

İşletme eğitimi araştırmalarının gelecekte hangi yönde ilerleyeceğini analiz etmeye çalışan beşinci sorusunun cevabı 2015-2020 dönemi ve tüm yıllara (2005-2020) ait ağ haritalarında aranmalıdır. İlgili haritalardan 2015-2020 dönemi haritası incelendiğinde göze çarpan kavram “girişimcilik” kavramıdır. Haritaya göre bu kavramın sarı renkte ve az sayıda bağlantıya sahip olması yorumun yapılmasının temel nedenidir. İşletme eğitiminin girişimciler üzerindeki etkisi ve kazandırabileceği yetenekler üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. İşletme eğitimi alan bireysel girişimcilerin veya girişimci ekiplerin daha iyi performans gösterdiği (Ganotakis, 2012; Fernandez-Guerrero vd., 2012) konularının son yıllarda önem kazandığı bunun ispatıdır.

İşletme eğitimi araştırmalarının gelecekte hangi yönde ilerleyeceğinin gözlemlenebileceği ikinci harita olan ve 2005-2020 yıllarını kapsayan ağ haritasında göre gelecek vadeden diğer kavramlar “akreditasyon” ve “kültür” kavramlarıdır. Kültür konusu, geleneksel batılı işletme eğitimi ekolüne bir karşı duruş barındıran çalışmalarda yer almaktadır. Yerel topluluklarda bulunan gömülü kritik bilgi ve değerlerin işletme eğitimi ile nasıl entegre edilebileceği sorusu çalışmalarda yer almaya başlamaktadır (Turnbull, 2011). Türkiye’de işletme eğitimine tarihsel olarak yaklaşan Üsdiken ve Wasti’ye (2009) göre 1880-1923 arası yüksek ticaret okullarının kurulduğunu ve ağırlıklı olarak Fransız etkisi hissedilmiştir. Cumhuriyetin kurulması ile beraber Alman etkisi hâkim olmuş ve “işletme iktisadı” alanı oluşmuştur. II. Dünya Savaşı sonrası ise ülke politikasının da etkisi ile işletme alanında Amerikan eğitim modeli benimsenmiştir. Yazarlara göre, işletme eğitimi ve bilgi üretimi noktasında edilgen (passivity) bir yapı benimsenmiştir. Bu doğrultuda gerek işletme eğitimi gerekse de bilgi üretimi noktasında yerel bağlamdan yoksunluk ve sosyo-ekonomik ilerlemeye daha hızlı katkı sağladığı için pratik olan faydalı bilgiye yönelim durumları ortaya çıkmıştır.

İşletme okulları son dönemde ulusal ve uluslararası düzeyde geçerlik gösterebilmek amacıyla AACSB, EQUIS, AMBA gibi akreditasyon kuruluşlarına başvurmuştur. Diğer

tarafından yönetim eğitiminde kalite güvencesi ve akreditasyon konusu önemli bir ilgi görmesine ve dünyadaki birçok işletme okulu için önemi giderek artmasına rağmen, uluslararası işletme okulu akreditasyonunun aranıp aranmayacağı sorusu hala çözülmemiştir. (Darley ve Luethge, 2019). Diğer taraftan farklı bölgelerdeki işletme okullarının neden akreditasyon kuruluşlarına başvurduğu konusunun yanı sıra bu kuruluşların kendi aralarında rekabet ve strateji mücadeleleri yaşadığı bilinmektedir (Zhao ve Ferran, 2016). Bu yönüyle de işletme ve yönetim eğitiminde “akreditasyon” kavramının gelecek vadeden bir kavram olduğu görülmektedir.

Araştırmada, “İşletme Eğitimi” alanının sadece son 15 yılındaki değişim, dönüşüm ve odak araştırma konularının bibliyometrik araştırma metotları kapsamında incelenmesi, anahtar kelimelerin derece merkeziliği ve arasındalık merkeziliği yorumlanmasında sadece tüm yıllar döneminde bulunan ilk sıralardaki anahtar kelimelere dair yorumlama yapılması, her kavram için ayrı ayrı yorum yapılamaması, araştırmanın belli başlı dergiler kapsamında yapılmış olması araştırmanın sınırlılıklarıdır. Gelecekte, işletme eğitimi alanında yapılabilecek bibliyometrik araştırmaların odağının yazar iş birliklerini de kapsamaya alana özgü entelektüel ilerlemeyi bu parametreler üzerine gözler önüne sererek bilimsel ilerleyişe katkı sağlayabilir.

#### KAYNAKÇA

- Amdam, R. P. (2009). Business Education. *In The Oxford Handbook of Business History*. Jones, G., Zeitlin, J. (Ed.), Oxford University Press.
- Andrikopoulos, A., & Kostaris, K. (2017). Collaboration networks in accounting research. *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*, 28, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.intaccaudtax.2016.12.001>
- Antunes, D., & Thomas, H. (2007). The competitive (dis) advantages of European business schools. *Long Range Planning*, 40(3), 382-404. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2007.04.003>
- Arbaugh, J. B., & Bielinska-Kwapisz, A. (2016). Delineating research forums for business and management education scholars: The business and management education influence index. *Journal of Education for Business*, 91(6), 295-302. <https://doi.org/10.1080/08832323.2016.1197877>
- Arbaugh, J. B., & Hwang, A. (2015). What are the 100 most cited articles in business and management education research, and what do they tell us? *Organization Management Journal*, 12(3), 154-175. <https://doi.org/10.1080/15416518.2015.1073135>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Baumgartner, H., & Pieters, R. (2003). The Structural Influence of Marketing Journals: A Citation Analysis of the Discipline and its Subareas over Time. *Journal of Marketing*, 67(2), 123-139. <https://doi.org/10.1509/jmkg.67.2.123.18610>
- Beech, N., & Anseel, F. (2020). COVID-19 and Its Impact on Management Research and Education: Threats, Opportunities and a Manifesto. *British Journal of Management*, 31(3), 447-449. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12421>
- Benavides-Velasco, C. A., Quintana-García, C., & Guzmán-Parra, V. F. (2013). Trends in family business research. *Small business economics*, 40(1), 41-57. <https://doi.org/10.1007/s11187-011-9362-3>



- Bosco, S. M., Melchar, D. E., Beauvais, L. L., & Desplaces, D. E. (2010). Teaching business ethics: The effectiveness of common pedagogical practices in developing students' moral judgment competence. *Ethics and Education*, 5(3), 263-280. <https://doi.org/10.1080/17449642.2010.533049>
- Brammer, S., & Clark, T. (2020). COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management*, 31(3), 453. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12425>
- Burgess, T. F., & Shaw, N. E. (2010). Editorial board membership of management and business journals: A social network analysis study of the Financial Times 40. *British Journal of Management*, 21(3), 627-648. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2010.00701.x>
- Carrington, P. J. & Scott, J., (2011). Introduction. In *The SAGE handbook of social network analysis*, Scott, J., and Carrington, P. J. (ed), SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446294413>
- Chen, X., Chen, J., Wu, D., Xie, Y., & Li, J. (2016). Mapping the research trends by co-word analysis based on keywords from funded project. *Procedia Computer Science*, 91, 547–555. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.07.140>
- Chung, K. H., Pak, H. S., & Cox, R. A. K. (1992). Patterns of Research Output in the Accounting Literature: A Study of the Bibliometric Distributions. *Abacus*, 28(2), 168–185. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0539-5>
- Costa, L. d. F., Oliveira Jr, O. N., Travieso, G., Rodrigues, F. A., Villas Boas, P. R., Antiqueira, L., Viana, M. P., & Correa Rocha, L. E. (2011) Analyzing and modeling real-world phenomena with complex networks: a survey of applications. *Advances in Physics*, 60, 329–412. <https://doi.org/10.1080/00018732.2011.572452>
- Cross, R., Borgatti, S. P., & Parker, A. (2002). Making invisible work visible: Using social network analysis to support strategic collaboration. *California management review*, 44(2), 25-46. <https://doi.org/10.2307/41166121>
- Danvila-del-Valle, I., Estévez-Mendoza, C., & Lara, F. J. (2019). Human resources training: A bibliometric analysis. *Journal of Business Research*, 101, 627-636. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.02.026>
- Darley, W. K., & Luethge, D. J. (2019). Management and business education in Africa: A post-colonial perspective of international accreditation. *Academy of Management Learning & Education*, 18(1), 99-111. <https://doi.org/10.5465/amle.2016.0086>
- Datar, S.M., Garvin, D.A. & Cullen, P.G. (2011). Rethinking the MBA: business education at a crossroads. *Journal of Management Development*, 30(5), 451-462. <https://doi.org/10.1108/02621711111132966>
- Devasagayam, R., Johns-Masten, K., & McCollum, J. (2012). Linking information literacy, experiential learning, and student characteristics: Pedagogical possibilities in business education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(4), 1-18.
- Ding, Y., Chowdhury, G. G., & Foo, S. (2001). Bibliometric cartography of information retrieval research by using co-word analysis. *Information processing & management*, 37(6), 817-842. [https://doi.org/10.1016/S0306-4573\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0306-4573(00)00051-0)
- Dunne, D., & Martin, R. (2006). Design thinking and how it will change management education: An interview and discussion. *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 512-523. <https://doi.org/10.5465/amle.2006.23473212>
- Eckhaus, E., Klein, G., & Kantor, J. (2017). Experiential learning in management education. *Business, Management and Education*, 15(1), 42-56. <https://doi.org/10.3846/bme.2017.345>

- Fernandez-Alles, M., & Ramos-Rodríguez, A. (2009). Intellectual structure of human resources management research: A bibliometric analysis of the journal *Human Resource Management*, 1985–2005. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(1), 161-175. <https://doi.org/10.1002/asi.20947>
- Fernández-Guerrero, R., Revuelto-Taboada, L., & Simón-Moya, V. (2012). The business plan as a project: an evaluation of its predictive capability for business success. *The Service Industries Journal*, 32(15), 2399-2420. <https://doi.org/10.1080/02642069.2012.677830>
- Ferreira, J. J. M., Fernandes, C. I., & Ratten, V. (2016). A co-citation bibliometric analysis of strategic management research. *Scientometrics*, 109(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2008-0>
- Ganotakis, P. (2012). Founders' human capital and the performance of UK new technology based firms. *Small Business Economics*, 39(2), 495-515. <https://doi.org/10.1007/s11187-010-9309-0>
- Giacalone, R. A. (2004). A transcendent business education for the 21st century. *Academy of Management Learning & Education*, 3(4), 415-420. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.15112547>
- Grey, C., & Mitev, N. (1995). Management Education: A Polemic. *Management Learning*, 26(1), 73–90. <https://doi.org/10.1177/135050769502600105>
- Grosser, T. J., Lopez-Kidwell, V., & Labianca, G. (2010). A social network analysis of positive and negative gossip in organizational life. *Group & Organization Management*, 35(2), 177-212. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1059601109360391>
- Haddow, G. (2013). Bibliometric research. In K. Williamson and G. Johanson (ed), *Research methods: Information, systems and contexts*, pp. 219-244. Tilde University Press.
- Hanneman, R. A., & Riddle, M. (2005). *Introduction to social network methods*. Riverside, CA: University of California. Published in digital form at <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>.
- He, Q. (1999). *Knowledge Discovery Through Co-Word Analysis*. *Library Trends*, 48, 133-159.
- Hommel, U., & Thomas, H. (2014). Research on business schools: Themes, conjectures, and future directions. In A. M. Pettigrew, E. Cornuel & U. Hommel (Eds.), *The institutional development of business schools* (pp. 6–35). Oxford University Press.
- Hwang, A. (2018). Online and Hybrid Learning. *Journal of Management Education*, 42(4), 557–563. <https://doi.org/10.1177%2F1052562918777550>
- Hwang, A., Arbaugh, J. B., Bento, R. F., Asarta, C. J., & Fornaciari, C. J. (2019). What causes a Business and Management Education article to be cited: Article, author, or journal? *The International Journal of Management Education*, 17(1), 139–150. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.01.005>
- Kaplan, A. (2014). European management and European business schools: Insights from the history of business schools. *European Management Journal*, 32(4), 529-534. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2014.03.006>
- Karaboğa, H. A. (2019). Örgütsel Davranış Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaboğa, T., Karaboğa, H. A., & Şehitoğlu, Y. (2020). The Rise of Big Data in Communication Sciences: A Bibliometric Mapping of the Literature. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, (58), 169-199. <https://doi.org/10.26650/CONNECTIST2020-0083>

- Khan, G. F., & Wood, J. (2015). Information technology management domain: Emerging themes and keyword analysis. *Scientometrics*, 105 (2), 959–972. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1712-5>
- Kılıç, M., Uyar, A., & Koseoglu, M. A. (2019). Co–authorship network analysis in the accounting discipline. *Australian Accounting Review*, 29(1), 235–251. <https://doi.org/10.1111/auar.12271>
- Kimberly, J. R., & Bouchikhi, H. (2016). Disruption on steroids: Sea change in the worlds of higher education in general and business education in particular. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 23(1), 5-12. <https://doi.org/10.1177/2F1548051815606434>
- Kolb, M., Fröhlich, L., & Schmidpeter, R. (2017). Implementing sustainability as the new normal: Responsible management education–From a private business school's perspective. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 280-292. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.009>
- Koseoglu, M. A. (2016). Growth and structure of authorship and co-authorship network in the strategic management realm: Evidence from the Strategic Management Journal. *BRQ Business Research Quarterly*, 19(3), 153-170. <https://doi.org/10.1016/j.brq.2016.02.001>
- Koseoglu, M. A., Rahimi, R., Okumus, F., & Liu, J. (2016). Bibliometric studies in tourism. *Annals of Tourism Research*, 61, 180-198. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2016.10.006>
- Köseoglu, M. A., Okumus, F., Putra, E. D., Yildiz, M., & Dogan, I. C. (2019). Conceptual structure of lodging-context studies: 1990–2016. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 43(4), 573–594. <https://doi.org/10.1177/1096348018823912>
- Kumar, S., & Jan, J. M. (2013). Mapping research collaborations in the business and management field in Malaysia, 1980–2010. *Scientometrics*, 97(3), 491–517. <https://doi.org/10.1007/s11192-013-0994-8>
- Locke, R. R. (1989). *Management and higher education since 1940: The influence of America and Japan on West Germany, Great Britain, and France*. Cambridge University Press.
- Maditati, D. R., Munim, Z. H., Schramm, H. J., & Kummer, S. (2018). A review of green supply chain management: From bibliometric analysis to a conceptual framework and future research directions. *Resources, Conservation and Recycling*, 139, 150-162. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2018.08.004>
- Marin, A. & Wellman, B. (2011). Social Network Analysis: An Introduction. In *The SAGE handbook of social network analysis*, Scott, J., and Carrington, P. J. (ed), SAGE Publications Ltd.
- Martínez-López, F.J., Merigó, J.M., Valenzuela-Fernández, L. & Nicolás, C. (2018). Fifty years of the European Journal of Marketing: a bibliometric analysis. *European Journal of Marketing*, 52(1/2), 439-468. <https://doi.org/10.1108/EJM-11-2017-0853>
- Marzi, G., Dabić, M., Daim, T., & Garces, E. (2017). Product and process innovation in manufacturing firms: a 30-year bibliometric analysis. *Scientometrics*, 113(2), 673-704. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2500-1>
- Merigó, J. M., & Yang, J.-B. (2017). Accounting Research: A Bibliometric Analysis. *Australian Accounting Review*, 27, 71-100. <https://doi.org/10.1111/auar.12109>
- Perusso, A., Blankesteyn, M., & Leal, R. (2019). The contribution of reflective learning to experiential learning in business education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1705963>

- Ramírez, L. J. C., Sánchez-Cañizares, S. M., & Fuentes-García, F. J. (2019). Past Themes and Tracking Research Trends in Entrepreneurship: A Co-Word, Cites and Usage Count Analysis. *Sustainability*, 11(11), 3121. <https://doi.org/10.3390/su11113121>
- Ronda-Pupo, G. A., & Guerras-Martin, L. Á. (2012). Dynamics of the evolution of the strategy concept 1962–2008: a co-word analysis. *Strategic management journal*, 33(2), 162-188. <https://doi.org/10.1002/smj.948>
- Rueda, L., Benitez, J., & Braojos, J. (2017). From traditional education technologies to student satisfaction in Management education: A theory of the role of social media applications. *Information & Management*, 54(8), 1059-1071. <https://doi.org/10.1016/j.im.2017.06.002>
- Rusinko, C. A. (2010). Integrating sustainability in management and business education: A matrix approach. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 507-519. <https://doi.org/10.5465/amle.9.3.zqr507>
- Ryan, A., & Tilbury, D. (2011). Today becomes tomorrow: Re-thinking business practice, education and learning in the context of sustainability. *Journal of Global Responsibility*, 2(2), 137-150. <https://doi.org/10.1108/20412561111166012>
- Schäffer, U., Nevries, P., Fikus, C., & Meyer, M. (2011). Is finance research a “normal science”? A bibliometric study of the structure and development of finance research from 1988 to 2007. *Schmalenbach Business Review*, 63(2), 189-225. <https://doi.org/10.1007/BF03396818>
- Sharma, S., & Hart, S. L. (2014). Beyond “saddle bag” sustainability for business education. *Organization & Environment*, 27(1), 10-15. <https://doi.org/10.1177%2F0007650315576152>
- Shaw, J.J.A. & Shaw, H.J. (2010), Business education, aesthetics and the rule of law: cultivating the moral manager, *Social Responsibility Journal*, 6(3), 469-486. <https://doi.org/10.1108/17471111011064816>
- Shimada, M., & Sueur, C. (2014). The importance of social play network for infant or juvenile wild chimpanzees at Mahale Mountains National Park, Tanzania. *American Journal of Primatology*, 76(11), 1025–1036. <https://doi.org/10.1002/ajp.22289>
- Slager, R., Pouryousefi, S., Moon, J., & Schoolman, E. D. (2020). Sustainability centres and fit: How centres work to integrate sustainability within business schools. *Journal of Business Ethics*, 161(2), 375-391. <https://doi.org/10.1007/s10551-018-3965-4>
- Snelson-Powell, A., Grosvold, J., & Millington, A. (2016). Business school legitimacy and the challenge of sustainability: A fuzzy set analysis of institutional decoupling. *Academy of Management, Learning and Education*, 15(4), 703–723. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0307>
- Sroufe, R. (2020). Business Schools as Living Labs: Advancing Sustainability in Management Education. *Journal of Management Education*. [doi.org/10.1177%2F1052562920951590](https://doi.org/10.1177%2F1052562920951590)
- Tabassum, S., Pereira, F. S., Fernandes, S., & Gama, J. (2018). Social network analysis: An overview. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 8(5), e1256. <https://doi.org/10.1002/widm.1256>
- Turnbull, S. (2011). Worldly leadership: challenging the hegemony of Western business education, *Journal of Global Responsibility*, 2(2), 170-187. <https://doi.org/10.1108/20412561111166030>
- Uyar, A., Kılıç, M., & Koseoglu, M. A. (2020). Exploring the conceptual structure of the auditing discipline through co-word analysis: An international perspective. *International Journal of Auditing*, 24(1), 53-72. <https://doi.org/10.1111/ijau.12178>

- Uysal, Ö. Ö. (2010). Business ethics research with an accounting focus: A bibliometric analysis from 1988 to 2007. *Journal of Business Ethics*, 93(1), 137-160. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0187-9>
- Üsdiken, B., & Wasti, S. A. (2009). Preaching, teaching and researching at the periphery: Academic management literature in Turkey, 1970–1999. *Organization Studies*, 30(10), 1063-1082. <https://doi.org/10.1177%2F0170840609337952>
- Varga, A. V. (2011). Measuring the semantic integrity of scientific fields: A method and a study of sociology, economics and biophysics. *Scientometrics*, 88(1), 163–177. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0342-9>
- Vogel, R. (2012). The visible colleges of management and organization studies: A bibliometric analysis of academic journals. *Organization Studies*, 33(8), 1015-1043. <https://doi.org/10.1177%2F0170840612448028>
- Wang, X. F., & Chen, G. (2003). Complex networks: small-world, scale-free and beyond. *IEEE Circuits and Systems Magazine*, 3(1), 6–20.
- Warren, R., & Tweedale, G. (2002). Business ethics and business history: Neglected dimensions in management education. *British Journal of Management*, 13(3), 209-219. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00238>
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994) *Social Network Analysis*. Cambridge University Press.
- Wetherell, C., Plakans, A., & Wellman, B. (1994). Social Networks, Kinship, and Community in Eastern Europe. *Journal of Interdisciplinary History*, 24(4), 639. <https://doi.org/10.2307/205629>
- Willmott, H. (1994). Management Education: Provocations to a Debate. *Management Learning*, 25(1), 105–136. <https://doi.org/10.1177%2F1350507694251008>
- Yan, B.-N., Lee, T.-S., & Lee, T.-P. (2015). Mapping the intellectual structure of the Internet of Things (IoT) field (2000–2014): A co-word analysis. *Scientometrics*, 105(2), 1285-1300. <https://doi.org/10.1177%2F0165551518782824>
- Yang, Y., Wu, M., & Cui, L. (2012). Integration of three visualization methods based on co-word analysis. *Scientometrics*, 90(2), 659-673. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0541-4>
- Zhang, D., Zhang, Z., & Managi, S. (2019). A bibliometric analysis on green finance: Current status, development, and future directions. *Finance Research Letters*, 29, 425-430. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2019.02.003>
- Zhao, J., & Ferran, C. (2016). Business school accreditation in the changing global marketplace. *Journal of International Education in Business*, 9(1), 52-69. <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2016-0001>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. [doi.org/10.1177%2F1094428114562629](https://doi.org/10.1177%2F1094428114562629)

## İlkokullarda Hangi Derslere Hangi Öğretmenlerin Girmesi Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN<sup>1</sup>

Uz. Fevzi GÜÇLÜ<sup>2</sup>

### Özet

İlkokulda hangi derslere hangi öğretmenlerin -branş ve sınıf öğretmeni olmak üzere- gireceğine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etme amacıyla yapılan bu araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Araştırmanın evrenini Isparta ilinde bulunan tüm resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde eğitim öğretim faaliyetinde bulunan toplam 6010 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden toplam 2100 öğretmene ulaşılmış ve anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler genel olarak, **ilk okuma yazma, Türkçe, matematik, hayat bilgisi fen bilgisi, sosyal bilgiler ve birinci sınıf düzeyinde oyun ve fizikî etkinlikler** derslerinin sınıf öğretmenlerince; **oyun ve fizikî etkinlikler, müzik, görsel sanatlar, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi** derslerinin ise branş öğretmenleri tarafından işlenmesinin daha uygun olacağı görüşündedir. Yine öğretmen görüşlerine göre, anaokulları bir yıl ve zorunlu, ilkokullar beş yıl ve zorunlu, ortaokullar üç yıl ve zorunlu, liseler ise dört yıl ve isteğe bağlı olmalıdır.

### Anahtar Kelimeler

Sınıf öğretmenliği  
Branş öğretmeni  
Sınıf öğretmenliği eğitimi  
İlkokul müfredatı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.11.2020

Kabul Tarihi: 18.12.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

<sup>1</sup> Doç. Dr. YTÜ, Eğitim Fak., Temel Eğitim Böl., mbasaran66@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1684-5852

<sup>2</sup> Uzman Öğretmen, Isparta İl Milli Eğitim Müd., guclufevzi@gmail.com.

# Teachers' Views Regarding the Teaching of Courses in Primary School by Branch or Primary School Teachers

Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN<sup>1</sup>

Uz. Fevzi GÜÇLÜ<sup>2</sup>

## Abstract

The method of this research, which aims to determine the teachers' views on which teachers will attend which lessons in primary school, including brach and classroom teachers, is screening. The universe of the research consists of 6010 teachers who are engaged in education in all official kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in Isparta. A total of 2100 teachers from this universe were reached and a questionnaire was applied. According to the results of the research, They stated that it would be more appropriate that Turkish, mathematics, life science, science and social studies classes lessons are should be taught; by the classroom teachers; to teach games and physical activities, music, visual arts, foreign language and religious culture and moral knowledge, lessons are should be taught by the branch teachers . According to teachers' opinions, kindergartens should be one year and compulsory, primary schools should be five years and compulsory, secondary schools should be three years and compulsory, high schools should be four years and optional.

## Keywords

Primary school  
Primary school teachers  
Primary school program

## About Article

Sending Date: 28.11.2020

Acceptance Date: 18.12.2020

Electronic Issue Date: 28.12.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Bir gömleğin ilk düğmesi yanlış iliklendiğinde diğer düğmeler de muhakkak yanlış iliklenecektir. Bu sebepten ilkokul düzeyinde eğitimin kalitesini arttırmak için yapılacak her değişim eğitim sisteminin tamamını etkileyecek potansiyele sahiptir. İlkokul düzeyinde sadece program bazında yapılacak düzenlemelerin hem bu düzey hem de daha üst düzeydeki nispeten sınırlı kalacaktır. Hedeflenen kazanımların ilkokul düzeyinde kaç senede kazandırılacağı ve daha da önemlisi bu kazanımların kimler tarafından kazandırılacağı da son derece önemlidir.

Bir eğitim sisteminde en temel üç unsur öğretmen, öğrenci ve velidir. Eğitim sisteminin ürünlerinin başarısı bu üç unsurun işbirliği ve uyumuna bağlıdır (Carneiro, 2008). Ancak eğitimin gerçekleştiği süreçte öğretmen-öğrenci iletişiminin niteliği, birinci derecede önemlidir (Yılmaz & Tosun, 2013; Nurmi, 2012). Türkiye’de eğitim ortamlarının fiziksel şartlar açısından belli bir standarda ulaştığı ve normal gelişim özellikleri gösteren 6-11 yaşındaki tüm çocukların zorunlu ilkokul eğitimi aldığı düşünüldüğünde, ilkokullarda

<sup>1</sup> Doç. Dr. YTÜ, Eğitim Fak., Temel Eğitim Böl., mbasaran66@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1684-5852

<sup>2</sup> Uzman Öğretmen, Isparta İl Milli Eğitim Müd., guclufevzi@gmail.com,

eğitimin niteliğinin doğrudan öğretmenin niteliğine bağlı olduğu kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Bu durumda okulda yapılan eğitimin niteliğinin en önemli yordayıcısının öğretmen niteliği olduğu da söylenebilir (Maulana, Opdenakker & Bosker, 2016; Telli, Brok & Çakıroğlu, 2008).

İlkokulda verilen eğitim her türlü ideolojik, ekonomik veya günlük siyasi tartışmanın dışında tutulacak kadar önemlidir. Öğrencilerin erken yaşlarda ilgi ve istidatlarının keşfedilip buna göre eğitilip yönlendirmesinin önemine binaen söylenen “Ağaç yaşken eğilir.” atasözünde de bu gerçek vurgulanmaktadır. Ancak günümüzde bilimsel, teknolojik ve sosyolojik alanda öylesine bilgi birikimi sağlanmış ve o kadar çok gelişme meydana gelmiştir ki, günlük hayata bile uyum sağlamak için bireylerin sahip olması gereken beceriler de bu gelişmelerle birlikte artmıştır (Beane, Becker & Park, 2011; Griffin vd., 2012; Kennedy & Odell, 2014; Lai & Viering, 2012). İlkokullarda hangi derslerin branş veya sınıf öğretmenleri tarafından işlenmesi gerektiği tartışması da bu noktada başlamıştır. İlkokulda verilen eğitimle öğrencilere kazandırılacak becerilerin hangileri olacağı kadar ilkokuldaki derslerin hangi öğretmenler tarafından işleneceği de tartışılmaktadır. Bu tartışmalar şu iki görüş çevresinde yapılmaktadır (Erol & Başaran, 2020):

1-İlkokulda öğrencilere kazandırılacak çok fazla beceri vardır; hem bu becerileri kazandırmak hem de öğrencilerin potansiyelini keşfedip ortaya çıkarmak için ilkokulda dersler (en azından bir kısmı) branş öğretmenleri (ilgili alanda derinlemesine bilgi sahibi) tarafından işlenmelidir.

2- İlkokulda hedeflenen becerileri kazandırmak için sınıf öğretmenlerinin aldığı lisans eğitimi yeterlidir. Bu sebepten ilkokulda dersler 6-11 yaş arası çocukların gelişim ve öğrenme özelliklerini bilen, bu çocukların bağlanabileceği yetişkin ihtiyacını da karşılayabilecek sınıf öğretmenlerince işlenmelidir.

Ülkemizde sınıf öğretmeni yetiştirmede meydana gelen değişimler, devletin ve toplumun ilkokul düzeyinde verilecek eğitimden beklentilerinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. İlkokul düzeyinde verilen düzenli eğitimin Osmanlı Devletinin yükselme döneminden itibaren başladığı söylenebilir. Osmanlı Devleti, iyi eğitimli dindar kişiler yetiştirmesi için eğitime erken yaşlarda başlanmasını sağlamıştır ve bu amaçla çocukların ilkokula gidebilmesi için gerekli önlemleri alınmıştır (Bağcı, 2014; Güzelbey, 2006). Çocuklar öğrenim hayatına genellikle mahallede bulunan ve camiye bitişik inşa edilen “sıbyan mekteplerine” amin alaylarıyla başlamışlardır. Burada dini ilimler ağırlıklı olmak üzere çocukların günlük hayatta ihtiyaç duydukları diğer becerileri (adab-ı muaşeret, okuma, yazma, hesaplama vb.) kazandırmak amacıyla hazırlanan bir program uygulanmıştır. Sıbyan mekteplerinde bir hoca ve onun yardımcısı olan kalfalar ayrıca bir temizlikçi (Bevvab) ve bir de Mubassır (çocukları evine götürüp getiren veya kavga etmelerinin önüne geçen kimse) görev yapmıştır. Hoca ve kalfalar, kişilik özellikleri ve davranışlarıyla mahalle sakinlerinin saygısını kazanmış kişiler arasından seçilmiştir. Bu kişilerin ayrıca bedenen sağlıklı, muhakemesi güçlü, belli bir kültür birikimine sahip ayrıca bu birikimini çocuklara aktarırken yaşlılığın getirdiği tecrübeyi de kullanabilecek yaşlı kimseler olmasına dikkat edilmiştir (Türk, 2006; Akyüz, 2001).

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte tüm eğitim kademelerindeki öğrenciler için öğretmen yetiştirmede birçok düzenleme yapılmıştır. Öğretmen yetiştirmede temel amaç



öğretmenlerin, yeterli alan bilgisine, öğretmenlik meslek bilgisine ve genel kültüre sahip olmalarını sağlamaktır. Cumhuriyetin ilk yıllarından 1970'e kadar ilkokulda dersleri işleyecek öğretmenler lise düzeyinde üç yıllık eğitim veren "İlköğretmen Okullarında" yetiştirilmiştir. Özellikle köylerde bulunan ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılamak için 1940'ta kurulan ve 1954 yılında kapatılan köy enstitüleri de ilkokul öğretmeni yetiştiren diğer bir kurumdur. Ancak özellikle köylerde zaman zaman ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla ilkokul veya daha üst düzeyde eğitime sahip kişilere de çeşitli kurslar yoluyla öğretmen olma hakkı verilmiştir. 1974'ten itibaren ilkokullara öğretmen yetiştirilmek üzere lise mezunlarına yönelik iki yıllık "Eğitim Enstitüleri" açılmıştır. 1982 yılında ise bu enstitüler "Eğitim Yüksek Okulu" adıyla üniversitelerin çatısı altına alınmıştır. 1986 yılında ise daha önceki yıllarda orta öğrenim düzeyinde yetişmiş ilkokul öğretmenleri için Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından iki yıl süreli "Eğitim Ön Lisans Programı" başlatılmıştır. 1992 yılında ise ilkokullarda dersleri işleyecek öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinin lisans düzeyinde eğitim veren Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinden mezun olma şartı getirilmiştir. Bu bölümlerin programları ise değişen ilkokul programları doğrultusunda zaman zaman güncellenmektedir (Ada ve Baysal, 2013; Akyüz; 2001; Binbaşoğlu, 1990). Ancak günümüzde dahi özellikle kırsal kesimde ve büyükşehirlerdeki ilkokullarda ihtiyaç halinde "ücretli öğretmenlik" statüsünde olmak kaydıyla, başka alanlardan lisans mezunu (açık öğretim fakülteleri, eğitim fakülteleri veya diğer fakülteler) ve ön lisans mezunu kişiler de ilkokullarda dersleri işlemektedir (Çınkır ve Kurum, 2017).

### **Araştırmanın Amacı**

Kavramsal çerçevede de görüleceği üzere sınıf öğretmenliği mesleğinin niteliklerinin neler olduğu, sınıf öğretmenlerinin nasıl yetiştirilmesi ve ilkokulda hangi derslere hangi öğretmenlerin girmesi gerektiği üzerinde uzlaşılabilmemiş konular değildir. Bu konuda, dünyadaki ve ülkemizdeki siyasi, eğitim bilimsel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda kimi zaman köklü değişimler yapıldığı kimi zaman da palyatif çözümler üretildiği görülmektedir. Günümüzde (mücbir sebepler hariç) Türkiye'de ilkokullarda öğretmenlik yapmak için sınıf öğretmenliği lisans programını tamamlamış olmak gerekmektedir. Tarihi seyre bakıldığında gelinen bu nokta tatmin edicidir.

Günümüzde Türkiye'de tüm branşlarda olduğu gibi sınıf öğretmenliği mesleğine başlamak da zorlaşmıştır. Binlerce eğitim fakültesi mezunu, bazı branşlarda açık öğretim fakültesi mezunu ve ayrıca formasyon eğitimi almış diğer fakülte mezunları, öğretmen adaydır. Bu adaylar merkezi seçme sınavında -baraj sınavı olmayan- başarılı olmak zorundadır. Ayrıca 2012-2013 eğitim yılında eğitim kademeleri 4+4+4 olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu durumda ihtiyaç duyulan branş ve sınıf öğretmeni sayılarında da yeniden düzenlemeler yapılması gerekmiştir: İhtiyaç duyulan sınıf öğretmeni sayısı azalmış branş öğretmeni sayısı artmıştır. Gelişen teknoloji ve eğitim bilimlerinde meydana gelen anlayış farklılıklarıyla beraber ilkokullarda öğrencilere kazandırılması gereken beceriler ve becerilerin niteliği de farklılaşmıştır.

Tüm bu şartlar altında ilkokullarda hangi derslerin hangi öğretmenler tarafından işleneceği tartışması - öğretmen istihdamını yakından ilgilendirdiği için tartışmanın en çok bu boyutu gündeme gelmekle beraber- başlamış ve henüz bir sonuca ulaşamamıştır. Çünkü bu konunun bir boyutu, öğretmen istihdamı, bir boyutu öğretmen yetiştirme, bir boyutu

ilkokulların sahip olduğu fiziki olanaklar, bir boyutu günümüzde öğrencilere kazandırılması gereken beceriler ve diğer bir boyutu ise ilkokul çocuklarının gelişim özellikleridir. Bu araştırmada, ilkokulda hangi derslere hangi öğretmenlerin -branş ve sınıf öğretmeni olmak üzere- gireceğine ilişkin öğretmen görüşlerinin tespiti amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel taramadır. İlişkisel tarama modeli, genel tarama modeli türlerinden biridir. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlenmeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesneyi kendi koşulları içerisinde olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2008). İlişkisel tarama ise iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişimin varlığı veya derecesini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2011; Karasar, 2008). Araştırmada değişkenler arasında var olan ilişkileri tespiti için araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Isparta ilinde bulunan tüm resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde eğitim öğretim faaliyetinde bulunan toplam 6010 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden toplam 2100 öğretmene ulaşılmış ve anket uygulanmıştır.

Örnekleme alınan öğretmenlerle ilgili bazı sayısal veriler tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Örnekleme Alınan Öğretmenlerle İlgili Bazı Sayısal Veriler

Değişken	Alt boyutlar	N	%
Cinsiyet	Kadın	1226	58,4
	Erkek	874	41,6
Kıdem	1-2 yıl	63	3,0
	3-5 yıl	150	7,1
	6-10 yıl	566	27,0
	11-15 yıl	450	21,4
	16-20 yıl	281	13,4
	+21 yıl	590	28,1
Mezuniyet	Eğitim fakültesi	1596	76,0
	Diğer fak. (formasyon)	246	11,7
	Diğer fakülteler	205	9,8
Yüksek lisans	Ön lisans	53	2,5
	Yapmış	257	12,2
Branş	Yapmamış	1843	87,8
	Sınıf öğretmenliği	492	23,4
	Anaokulu öğretmenliği	107	5,1
	Branş öğretmeni	1608	76,6

Tablo 1’de de görüleceği üzere örnekleme alınan toplam 2100 öğretmenin 1226’sı (% 58,4) kadın iken 874’ü ise (% 41,6) erkektir. Öğretmenlerin 63’ü (%3) 1-2 yıl, 105’i (%7.1) 3-5

yıl, 566'sı (%27.0) 6-10 yıl, 450'si (%21.4) 11-15 yıl, 281'i (%13.4) 16-20 yıl ve 590'ı ise (%28.1) 21 yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 1596'sı (%76.0) eğitim fakültelerinden, 205'i (%9.8) diğer fakültelerden mezun olup formasyon sertifikası almamış ve 246'sı diğer fakültelerden mezun olup formasyon sertifikası almıştır. 53 öğretmen (%2.5) ise ön lisans diplomasına sahiptir. Örnekleme alınan öğretmenlerin 257'si ise (%12.2) yüksek lisans yapmıştır. Öğretmenlerin 492'si (%23.4) sınıf öğretmeni, 107'si (%5.1) anaokulu öğretmeni ve 1501'i (71.5) ise ortaokulda ve lise düzeyindeki okullarda branş dersleri öğretmeni olarak çalışmaktadır.

### Ölçme Aracı

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketin geçerliliği Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, ölçme ve değerlendirme ve dil bilgisi alanında doktorasını tamamlamış sekiz öğretim üyesinin görüşü alınarak sağlanmıştır. Uzmanlar maddeleri Lawshe analiz yöntemini dikkate alarak "amaca uygunluk", "açıklık" ve "anlaşılabilirlik" açısından değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler sonucu maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Son hâli verilen ölçeğin geçerlilik indeksi .94 olarak bulunmuştur. Anketin güvenilirliği için 35 kişilik bir öğretmen grubu ile test tekrar test yapılmıştır. Bu yapılan test sonucu elde edilen korelasyon katsayısı (r) .94 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

### Uygulama

Geliştirilen anket için öncelikle Yıldız Teknik Üniversitesinin ilgili kurulundan etik raporu alınmıştır. Anket internet üzerine yüklenmiş ve öğretmenlerin internet üzerinden anketi cevaplamaları sağlanmıştır. Öğretmenler anketin varlığından Isparta İl Milli Eğitim müdürlüğü tarafından haberdar edilmiştir. Ankete katılım, gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar programı kullanılarak işlenmiş ve ilgili istatistik testler bu program kullanılarak yapılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular, tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 2.** İlkokullarda Hangi Dersleri -Branş ve Sınıf Öğretmeni Olmak Üzere- Hangi Öğretmenlerin İşlenmesi gerektiğine ilişkin Öğretmen Görüşleri

Ders	Sınıf	Öğretmen branşı	Sınıf öğretmeni işlenmeli.		Branş öğretmeni işlenmelidir		Kay-kare (χ <sup>2</sup> )	Sd.	p
			F	%	F	%			
			İlk okuma yazma	1-sınıf	Sınıf Öğrt.	492			
		Branş Öğrt.	1545	73,57	63	3			
Matematik	1-sınıf	Sınıf Öğrt.	492	23,42	0	0	34,157	1	,000
		Branş Öğrt.	1502	71,52	106	5,04			
Hayat bilgisi	1-sınıf	Sınıf Öğrt.	492	23,42	0	0	14,710	1	,000
		Branş Öğrt.	1561	74,33	47	2,23			
Görsel	1-sınıf	Sınıf Öğrt.	215	10,23	277	13,19	17,738	1	,000

sanatlar		Branş Öğrt.	731	34,80	877	41,76			
Müzik	1-sınıf	Sınıf Öğrt.	188	8,95	304	14,47	20,138	1	,000
		Branş Öğrt.	800	38,09	808	38,47			
Oyun ve Fizikî Etkinlikler	1-sınıf	Sınıf Öğrt.	272	12,95	220	10,47	12,663	1	,000
		Branş Öğrt.	1032	49,14	576	27,42			
Türkçe	2-4 sınıf	Sınıf Öğrt.	492	23,42	0	0	89,997	1	,000
		Branş Öğrt.	1350	64,28	258	12,22			
Matematik	2-4 sınıf	Sınıf Öğrt.	477	22,71	15	0,71	83,780	1	,000
		Branş Öğrt.	1278	60,85	330	15,71			
Hayat bilgisi	2-4 sınıf	Sınıf Öğrt.	492	23,42	0	0	45,194	1	,000
		Branş Öğrt.	1470	70	138	6,57			
Yabancı dil	2-4 sınıf	Sınıf Öğrt.	41	1,95	451	21,47	33,012	1	,000
		Branş Öğrt.	312	14,85	1296	61,71			
Görsel sanatlar	2-4 sınıf	Sınıf Öğrt.	122	5,80	370	17,61	6,900	1	,009
		Branş Öğrt.	498	23,71	1110	52,85			
Oyun ve Fizikî Etkinlikler	2-4 sınıf	Sınıf Öğrt.	194	9,23	298	14,19	14,778	1	,000
		Branş Öğrt.	793	37,76	815	38,80			
Müzik	2-4 sınıf	Sınıf Öğrt.	104	4,95	388	18,47	9,405	1	002
		Branş Öğrt.	452	21,52	1156	55,04			
Fen bilgisi	2-4 sınıf	Sınıf Öğrt.	444	21,14	48	2,28	48,300	1	,000
		Branş Öğrt.	1217	57,95	391	18,61			
Sosyal bilgiler	2-4 sınıf	Sınıf Öğrt.	452	21,52	40	1,90	33,713	1	,000
		Branş Öğrt.	1298	61,80	310	14,76			
Din kül. Ahlak bil.	2-4 sınıf	Sınıf Öğrt.	119	5,66	373	17,76	73,499	1	,000
		Branş Öğrt.	738	35,14	870	41,42			

Tablo 2 incelendiğinde, örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin tamamının ilkökul birinci sınıflarda ilk okuma yazma, matematik ve hayat bilgisi derslerinin sınıf öğretmeni tarafından işlenmesi; yarısından biraz fazlası oyun ve fizikî etkinlikler dersini sınıf öğretmeni; yarısından oldukça fazlası ise görsel sanatlar ve müzik dersini branş öğretmenleri tarafından işlenmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir (toplam 492 sınıf öğretmenin tamamı ilk okuma yazma, matematik ve hayat bilgisi dersinin sınıf öğretmeni; 277'si (%13.19) görsel sanatlar, 304'ü (%14.4) müzik ve 220'si (%10.47) ise oyun ve fizikî etkinlikler dersinin branş öğretmeni tarafından işlenmesi gerektiğini düşünmektedir). Örnekleme alınan branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ilkökul birinci sınıflarda ilkökuma yazma, matematik, hayat bilgisi ve fizikî etkinlikler ve oyun derslerinin sınıf öğretmeni; yarısından fazlasının ise görsel sanatlar ve müzik dersini branş öğretmenin işlenmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir (toplam 1608 branş öğretmenin 63'ü (%3) ilk okuma yazma, 106'sı (%5.04) matematik, 47'si (%2.23) hayat bilgisi, 576'si (%27.42) oyun ve fizikî etkinlikler, 808'i (%38,47) müzik ve 731'i (%34.80) görsel sanatlar dersinin branş öğretmeni tarafından işlenmesi gerektiğini düşünmektedir).

Örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin tamamının ilkökul ikinci-dördüncü sınıflarda Türkçe ve hayat bilgisi, çok büyük bir kısmının ise matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersine sınıf öğretmenin; yarısından fazlasının ise geri kalan yabancı dil, görsel sanatlar, oyun ve fizikî etkinlikler, müzik ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersine branş öğretmenin girmesi gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Sınıf öğretmenleri özellikle yabancı dil

dersinin branş öğretmeni tarafından işlenmesi gerektiğini düşünmektedir (toplam 492 sınıf öğretmeninin tamamı Türkçe ve hayat bilgisi, 477'si (%22.71) matematik, 444'ü (%21.14) fen bilgisi, 452'si (%21,52) sosyal bilgiler, 41'i (%1.95) yabancı dil, 122'si (%5.80) görsel sanatlar, 199'ü (%9.23) oyun ve fiziki etkinlikler, 104'ü (% 4.95) müzik, 119'u (%5.66) din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin sınıf öğretmeni tarafından işlenmesi gerektiğini düşünmektedir). Örnekleme alınan branş öğretmenlerinin çok büyük bir çoğunluğu ise ilkökul ikinci-dördüncü sınıflarda Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine sınıf öğretmeninin girmesi gerektiğini düşünmektedir. Yine bu öğretmenlerin çoğunluğu görsel sanatlar, yabancı dil, oyun ve fizikî etkinlikler, müzik ve din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine branş öğretmenin girmesi gerektiğini düşünmektedir (toplam 1608 branş öğretmenin 1350'si (%64.28) Türkçe, 1470'i (%70) hayat bilgisi, 1278'i (%60.85) matematik, 1217'si (%57.95) fen bilgisi, 1298'i (%57.95) sosyal bilgiler, 312'si (%14.85) yabancı dil, 498'i (%23.71) görsel sanatlar, 793'ü (37.76) oyun ve fiziki etkinlikler, 452'si (% 21.52) müzik ve 738'i ise (%35.14) din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin sınıf öğretmeni tarafından işlenmesi gerektiğini düşünmektedir).

Sınıf ve branş öğretmenlerinin hangi derslere hangi öğretmenlerin girmesi gerektiğine dair görüşleri arasındaki farkın manidarlığını tespit etmek için yapılan kay-kare testinde bütün dersler için grupların (sınıf öğretmeni-branş öğretmeni) görüşleri (ilgili derse sınıf öğretmeni girmelidir-branş öğretmeni girmelidir) arasındaki farkın manidar olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Ancak bu test doğası gereği her bir hücrede gözlenen denek sayısı ve beklenen denek sayısı arasındaki ilişkiye bakarak yapıldığı ve örneklem çok büyük ( $N=2100$ ) olduğu için böyle bir sonuç çıkması kaçınılmazdır. Araştırmanın problemi temel alınarak yapılan değerlendirmede ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin birinci sınıftaki ilk okuma yazma, matematik, hayat bilgisi, görsel sanatlar ve ikinci-dördüncü sınıftaki hayat bilgisi, fen bilgisi, yabancı dil, görsel sanatlar ve müzik derslerin hangi öğretmen tarafından işlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri paraleldir.

İlkokul birinci sınıflarda sınıf öğretmenlerinin, "müzik dersini branş öğretmeni işlemelidir" görüşü branş öğretmenlerine kıyaslandığında; branş öğretmenlerinin, "oyun ve fiziki etkinlikler dersini sınıf öğretmenleri işlemelidir" görüşü sınıf öğretmenlerine kıyaslandığında belirgin şekilde baskındır.

İlkokul ikinci-dördüncü sınıflarda sınıf öğretmenlerinin, "Türkçe dersini sınıf öğretmeni işlenmelidir", "matematik dersini sınıf öğretmeni işlenmelidir", "oyun ve fiziki etkinlikler dersini branş öğretmenleri işlemelidir" ve "din kültürü ve ahlak bilgisi dersini branş öğretmenleri işlemelidir" görüşü, branş öğretmenleriyle kıyaslandığında; branş öğretmenlerinin, "hayat bilgisi dersini branş öğretmeni işlenmelidir" görüşü sınıf öğretmenleriyle kıyaslandığında belirgin şekilde baskındır.

**Tablo 3.** İlkokullardaki derslerin branş veya sınıf öğretmeni tarafından işlenmesi hususunda öğretmen görüşleri

İfade	Sınıf öğret.		Branş öğr.		t	p
	X	S	X	S		
İlkokulların sahip olduğu fiziksel imkanlar branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha iyi bir eğitim yapmasını engeller.	2,26	1,23	2,30	1,12	,813	,416
İlkokul öğrencilerinin gelişim düzeyleri branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha iyi bir eğitim yapmasını engeller.	2,64	1,38	2,52	1,21	1,795	,053
İlkokuldaki derslerin içerikleri de alan uzmanlığı gerektirmektedir.	3,12	1,49	3,11	1,39	,156	,876

Amaç branş öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin tespiti ve bu öğrencileri eğitmesi ise BİLSEM'ler bu amaç için yeterlidir.	2,64	1,38	2,71	1,26	1,177	,239
Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin aldığı lisans eğitimi ilkokuldaki tüm dersleri vermek için yeterlidir.	2,93	1,41	2,69	1,31	3,480	,001
Branş öğretmenleri ilkokulda öğrencilere daha fazla bilgi/beceri kazandırır.	2,54	1,39	2,98	1,31	6,438	,000
Yabancı dil, beden eğitimi, müzik gibi özel öğretim yöntemleri gerektiren dersler branş öğretmenleri tarafından işlenmelidir.	3,61	1,48	3,70	1,42	1,199	,231
Sınıf öğretmenleri aldıkları eğitim sayesinde öğrencilerle daha güçlü duygusal bağ kurmaktadırlar	3,87	1,53	3,44	1,44	5,802	,000
Sınıf öğretmenleri öğrencilerin derslerine her gün girdikleri için öğrencilerle daha güçlü duygusal bağ kurmaktadırlar.	3,97	1,50	3,63	1,44	4,506	,000
Branş öğretmenleri ilkokul öğrencileri ile duygusal bağ kurmada sıkıntı yaşarlar.	3,00	1,38	2,59	1,28	5,988	,000
Branş öğretmenleri ilkokul öğrencilerinin akademik seviyelerine inmede sıkıntı yaşarlar.	3,06	1,41	2,69	1,33	5,193	,000
İlkokulda, sosyal becerileri kazanmak akademik becerileri kazanmaktan daha önemli olduğundan derslere sınıf öğretmenleri girmelidir.	3,06	1,44	2,93	1,41	1,658	,098
Branş öğretmenlerinin derslerinde ilkokul öğrencilerinin kaygı düzeyi artar.	2,79	1,33	2,67	1,29	1,734	,083
İlkokul öğrencileri farklı branş öğretmenlerine uyum sağlamada zorlanırlar.	2,88	1,37	2,81	1,34	,929	,353
Kademeler arası geçişte yapılan merkezi sınavlar ilkokulda bazı derslere branş öğretmenlerinin girmesini zorunlu kılmaktadır	2,93	1,39	3,12	1,27	2,715	,007

Tablo 3 ilgili betimsel veriler yardımıyla incelendiğinde hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin “ilkokulların sahip olduğu fiziksel imkanlar, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha iyi bir eğitim yapmasını engeller.”, “ilkokul öğrencilerinin gelişim düzeyleri branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha iyi bir eğitim yapmasını engeller.”, “amaç branş öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin tespiti ve bu öğrencileri eğitmesi ise BİLSEM'ler bu amaç için yeterlidir.”, “branş öğretmenlerinin derslerinde ilkokul öğrencilerinin kaygı düzeyi artar.” ve “ilkokul öğrencileri farklı branş öğretmenlerine uyum sağlamada zorlanırlar.” görüşlerine orta derecede katıldıkları ve bu görüşlere katılma dereceleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ( $p>.05$ ). Hem sınıf hem de branş öğretmenleri “ilkokuldaki derslerin içerikleri de alan uzmanlığı gerektirmektedir.”, “yabancı dil, beden eğitimi, müzik gibi özel öğretim yöntemleri gerektiren dersler branş öğretmenleri tarafından işlenmelidir.” ve “ilkokulda, sosyal becerileri kazanmak akademik becerileri kazanmaktan daha önemli olduğundan derslere sınıf öğretmenleri girmelidir.” görüşlerine yüksek derecede katılmaktadır ve bu görüşlere katılma dereceleri arasında da manidar bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>.05$ ). Ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre “sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin aldığı lisans eğitimi ilkokuldaki tüm dersleri vermek için yeterlidir.” “sınıf öğretmenleri aldıkları eğitim sayesinde öğrencilerle daha güçlü duygusal bağ kurmaktadırlar.” “sınıf öğretmenleri öğrencilerin derslerine her gün girdikleri için öğrencilerle daha güçlü duygusal bağ kurmaktadırlar.”, “branş öğretmenleri ilkokul öğrencileri ile duygusal bağ kurmada sıkıntı yaşarlar.” ve “branş öğretmenleri ilkokul öğrencilerinin akademik seviyelerine inmede sıkıntı yaşarlar.” görüşlerine katılma düzeyleri manidar şekilde yüksektir ( $p<.05$ ). Son olarak, branş öğretmenlerinin ise “branş öğretmenleri ilkokulda öğrencilere daha fazla bilgi/beceri kazandırır.” ve “kademeler arası geçişte yapılan merkezi sınavlar ilkokulda bazı derslere branş öğretmenlerinin girmesini zorunlu kılmaktadır” görüşlerine katılma düzeyi sınıf öğretmenlerine kıyaslandığında manidar derecede yüksektir.

**Tablo 4.** Eğitim Kademelerinin Kaç Yıl Olması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretm. branşı	1 yıl	2 yıl	3 yıl	4 yıl	5 yıl	Kay-kare ( $\chi^2$ )	Sd	p

		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Ana.	Sin. Öğ.	316	15.04	176	8	-	-	-	-	-	-	3,72	1	,053
	Br. Öğrt.	1106	52.66	502	24	-	-	-	-	-	-			
	Top.	1422	67,71	678	32.2	-	-	-	-	-	-			
İlk.	Sin. Öğ.	-	-	-	-	-	-	98	4,66	394	18.76	23,8	1	,000
	Br. Öğrt.	-	-	-	-	-	-	500	23,81	1108	52.76			
	Top.	-	-	-	-	-	-	598	28,48	1502	71.52			
Orta.	Sin. Öğ.	-	-	-	-	371	17,66	121	6,23	-	-	8,55	1	,003
	Br. Öğrt.	-	-	-	-	1109	52,80	499	23,32	-	-			
	Top.	-	-	-	-	1480	70,47	620	29,53	-	-			
Lise	Sin. Öğ.	-	-	-	-	214	10,19	278	13,23	-	-	7,84	2	,020
	Br. Öğrt.	-	-	-	-	669	31,85	908	43,23	31	1,47			
	Top.	-	-	-	-	883	42,04	1186	56,47	31	1,47			

Tablo 4 incelendiğinde örnekleme alınan toplam 2100 öğretmenin 1422'si (%67,71) anaokullarının bir yıl, 678'i ise (%32.2 ) iki yıl olması gerektiğini; 1502'si (%71,52) ilkokulların beş yıl, 598'i ise (%28.48 ) dört yıl olması gerektiğini;1480'ni (%70,47) orta okulların üç yıl, 620'si ise (%29.53 ) dört yıl olması gerektiğini;1186'sı (%56.47) liselerin dört yıl, 883'ü (%32.2 ) üç yıl ve 31'i (%1.47) ise beş yıl olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin genel olarak Türk eğitim sistemi kademelerinin 1+5+3+4 şeklinde olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Branş ve sınıf öğretmenlerinin ilkokulların kaç yıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinin ise farklılaştığı görülmektedir ( $\chi^2=23,8$  ve  $p<.05$ ). buna göre “sınıf öğretmenlerinin ilkokullar beş yıl olmalıdır görüşü” branş öğretmenleriyle kıyaslandığında daha baskındır. Diğer bir deyişle sınıf öğretmenlerinin çok daha büyük bir kısmı ilkokulların beş yıl olması gerektiğini düşünmektedir.

**Tablo 5.** Eğitim Kademelerinin Zorunlu Olup Olmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğr. branşı	Evet		Hayır		$(\chi^2)$	Sd.	p	
	F	%	F	%				
Anaokulu	Sınıf Öğrt.	445	21,19	47	2,23	6,102	1	,014
	Branş Öğrt.	1386	66,00	222	10,57			
	Toplam	1831	87,19	269	12,80			
İlkokul	Sınıf Öğrt.	492	23,42	0	0	-	-	-
	Branş Öğrt.	1608	76,57	0	0			
	Toplam	2100	100	0	0			
Ortaokul	Sınıf Öğrt.	403	19,19	89	4,23	3,760	1	,053
	Branş Öğrt.	1375	65,47	233	11,09			
	Toplam	1778	84,66	322	15,33			
Lise	Sınıf Öğrt.	213	10,14	279	13,28	,320	1	,572
	Branş Öğrt.	673	32,04	935	44,52			
	Toplam	886	42,19	1214	57,80			

Tablo 5'te sınıf ve branş öğretmenlerinin eğitim kademelerinin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin tamamı ilkokulun zorunlu olması gerektiği hususunda hemfikirdir. Yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu anaokulu ve ortaokulların da zorunlu olması gerektiğini düşünmektedir. Ancak hem sınıf hem de branş öğretmenlerine göre lise düzeyi zorunlu olmamalıdır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin anaokulunun zorunlu olmasına ilişkin görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $\chi^2=6,12$  ve  $p<.05$ ). Anaokullarının zorunlu olması gerektiğini düşünen sınıf öğretmenlerinin oranı

branş öğretmenlerine kıyasla daha fazladır. İlkokullar anaokulundan sonra gelen kurum olması bu sonucun çıkmasında etkili olabilir.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre hem sınıf öğretmenlerinin hem de branş öğretmenlerin hemen tamamı ilkokul birinci sınıf düzeyinde **ilk okuma yazma, matematik ve hayat bilgisi** derslerinin sınıf öğretmeni tarafından işlenmesi gerektiğini düşünmektedir. **Oyun ve fizikî etkinlikler** dersi söz konusu olduğunda da sınıf ve branş öğretmenlerinin çoğuna göre bu dersi sınıf öğretmeni işlemelidir. Hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin yarısından fazlasına göre, **müzik ve görsel sanatlar** derslerini ise branş öğretmenleri işlemelidir. Hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ilkokul 2-4. sınıf düzeyinde **Türkçe, hayat bilgisi, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler** derslerinin sınıf öğretmenleri, **yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik ve oyun ve fizikî etkinlikler** derslerini ise branş öğretmenleri işlemelidir.

Araştırmada dikkat çeken önemli bir husus da sınıf öğretmenlerinin hemen hemen tamamının yabancı dil dersine branş öğretmenin girmesi gerektiği görüşünde olmalarıdır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre ilkokulda dersleri hangi öğretmenlerin işlemesi gerektiğine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerinin benzer olmakla beraber; yapılan inceleme sonuçlarına göre ilkokul birinci sınıflarda sınıf öğretmenlerinin, “müzik dersini branş öğretmeni işlenmelidir” görüşü branş öğretmenlerine kıyaslandığında; branş öğretmenlerinin, “oyun ve fizikî etkinlikler dersini sınıf öğretmenleri işlemelidir” görüşü sınıf öğretmenlerine kıyaslandığında belirgin şekilde daha baskındır. Ayrıca ilkokul ikinci-dördüncü sınıflarda sınıf öğretmenlerinin, “Türkçe dersini sınıf öğretmeni işlenmelidir”, “matematik dersini sınıf öğretmeni işlenmelidir”, “oyun ve fizikî etkinlikler dersini branş öğretmenleri işlemelidir” ve “din kültürü ve ahlak bilgisi dersini branş öğretmenleri işlemelidir” görüşü, branş öğretmenlerine kıyaslandığında; branş öğretmenlerinin, “hayat bilgisi dersini branş öğretmeni işlenmelidir” görüşü ise sınıf öğretmenlerine kıyaslandığında belirgin şekilde baskındır.

Bu sonuçlara göre öğretmenler, genel kültür ve genel yetenek derslerinin sınıf öğretmenleri; özel yetenek, yabancı dil ve din kültürü derslerinin ise branş öğretmenleri tarafından işlenmesinin daha uygun olacağı görüşündedir. Ulaşılan bu sonuçların ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Örneğin, sınıf öğretmeni adayları ve öğretmenler, sınıf öğretmenliği lisans programlarında bulunan müzik öğretimiyle alakalı derslerin temel düzeyde bazı beceriler kazandırsa da, alınan bu eğitimle müzik eğitimi dersinin ilkokulda müzik dersi işlemek için yeterli olmadığını ve bu dersi branş öğretmenin işlemesinin daha verimli olacağını düşünmektedirler (Özmen, 2009; Şaktanlı, 2004; Özgül, 2017). Görsel sanatlar (Kacaaslan,2018) ile oyun ve fiziksel etkinlikler dersi (Güvendi & Serin, 2019; Dağdelen & Kösterelioğlu, 2015) için de durum benzer şekildedir. Ancak özel yetenek derslerine branş öğretmenleri girmelidir diyen öğretmenlerin bir kısmı bu derslere ilgili sadece bilgi eksikliği değil ilgi eksiklikleri de olduğunu da söylemiştir (Bahar, 2011). Bu durumda “müzik, görsel sanatlar ve oyun-fiziksel etkinlikler derslerine branş öğretmeni girmelidir” görüşünde olan öğretmenlerin, bu görüşünün temelinde ilgi eksikliği de olabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Türkçe, matematik, hayat/sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerini sınıf öğretmeni işlemelidir görüşlerinin temelinde bu dersleri “temel ders” olarak kabul etmeleri; özel yetenek derslerini ise merkezi sınavlarda ölçülmeyen (başarının göstergesi sayılmayacak), boş zaman uğraşısı veya öğrencileri rahatlatmak için yapılan etkinlikler



toplamı olarak düşünmeleri (Kahraman,2007; Öztürk, 2006) yatıyor olabilir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi söz konusu olduğunda öncelikle şu hususa dikkat etmek gerekmektedir: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dil kültürü öğretmenlerine ilişkin algıları büyük oranda olumludur. Ayrıca din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri kendilerini ilkokulda da ortaokuldaki kadar yeterli ve başarılı bulmaktadır (Taş, 2019). Bu durumda bu araştırmanın örnekleme alınan öğretmenler, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi her ne kadar özel yetenek gerektiren bir ders olmasa da, içeriğindeki bazı kazanımların derinlemesine akademik bilgi gerektirmesi ve bu dersin kendine has özel öğretim yöntemlerinin olması dolayısıyla, bu derse branş öğretmenlerinin girmesini daha uygun bulmuş olabilirler.

Öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu ilkokulda Yabancı dil dersine branş öğretmeninin girmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu budumun sebebi, sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yetersiz buldukları dersin yabancı dil olması olabilir (Şad, 2010). Bu noktada ilköğretimde kademesinde akademik olarak da nispeten en az çalışılan konulardan birinin de ilköğretimde yabancı dil öğretimi olduğu hatırlanmalıdır (Bektaş, vd., 2013). Sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliği lisans programını ve kendilerini yeterli bulup bulmadıkları üzerine yapılan çalışmalarda öğretmen adayları, genel olarak lisans programlarında özel yetenek öğretimi ve yabancı dil öğretiminden ziyade, genel kültür ve genel yetenek derslerinde daha iyi eğitim aldıklarını düşünmekte ve bu derslerde kendilerini daha yeterli bulmaktadır (Güveli vd., 2011; Öztürk, 2015; Akyıldız, 2018).

Bu çalışmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin, ilkokulda hangi derslere branş ve hangi derslere sınıf öğretmeninin girmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin temelinde yatan düşüncelerini tespit etmek amacıyla da veri toplanmıştır. Bu verilerden elde edilen sonuçlar ise şu şekilde ifade edilebilir: Sınıf ve branş öğretmenleri genel olarak, ilkokulda, sosyal becerileri kazanmanın akademik becerileri kazanmaktan daha önemli olduğunu, bu nedenle derslere sınıf öğretmenlerin girmesi gerektiği; özel yetenekli öğrencilerin tespiti ve bu öğrencilerin eğitmesinde BİLSEM'lerin yeterli olacağı ayrıca ilkokulda branş öğretmenleri derslere girdiğinde, ilkokulların sahip olduğu fiziksel imkanlar ve öğrencilerin gelişim düzeylerinin, branş öğretmenlerinin performansını olumsuz etkileyeceği, öğrencilerinin kaygı düzeyinin artacağı, öğrencilerin farklı öğretmenlere uyum sağlamada zorlanacağı görüşlerine katılmaktadır. Ancak yine hem sınıf hem de branş öğretmenlerine göre ilkokuldaki derslerin içerikleri alan uzmanlığı gerektirmekte, özellikle yabancı dil, beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar dersleri ise farklı özel öğretim yöntemleri gerektirmektedir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerinin farklılaştığı noktalar ise şunlardır: Sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen eğitimin ilkokuldaki tüm dersleri vermek için yeterli olduğunu; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrencilerle daha güçlü duygusal bağ kurabileceğini ve branş öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin akademik seviyelerine inmede sıkıntı yaşayacağını düşünmektedir. Buna mukabil branş öğretmenleri ise, branş öğretmenlerinin ilkokulda öğrencilere daha fazla bilgi/beceri kazandırabileceğini düşünmektedir.

Öğretmenler genel olarak anaokullarının bir, ilkokulların beş, ortaokulların üç ve liselerin ise dört yıl olması (1+5+3+4) gerektiği görüşündedir. Sınıf öğretmenlerinin "ilkokullar beş yıl olmalıdır görüşü" branş öğretmenleriyle kıyaslandığında daha baskındır. Diğer bir deyişle sınıf öğretmenlerinin çok daha büyük bir kısmı ilkokulların beş yıl olması gerektiğini düşünmektedir. Bu sonuç ilgili literatürdeki bazı araştırma sonuçlarıyla (Doğan, 2014 a-b) örtüşmemektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin 4+4+4 şeklinde ifade

edilebilecek mevcut sistemi daha olumlu bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ilgili literatürde öğretmenlerin, mevcut sistemi altyapı yetersizliği, pilot uygulama yapılmadan sisteme geçilmesi, özellikle 5. sınıfların ortaokula dâhil edilmesi nedeniyle (Memişoğlu & İsmetoğlu, 2013) olumlu bulmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Cerit, 2014; Dinç, dv. 2014; Karadeniz & Ulusoy 2015; Aybek & Aslan 2015; Özenç vd. 2016) mevcuttur. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'nunun beş yıl üzeri kıdeme sahip olduğu diğer bir deyişle ilkokulların hem beş yıl ve dört yıl olduğu dönemlerde de öğretmenlik yaptıkları ve her iki sistemi de tecrübe ettikleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin ilkokulların beş yıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinin de tecrübeye dayalı olduğu söylenmelidir.

Eğitim kademelerini hangilerinin zorunlu olması gerektiğine dair öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin tamamının ilkokulun zorunlu olması gerektiği hususunda hemfikir olduğu; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun anaokulu ve ortaokulların da zorunlu olması gerektiğini görüşünde oldukları söylenebilir. Ancak öğretmenler genel olarak liselerin isteğe bağlı olması gerektiğini düşünmektedir. Anaokullarının zorunlu olması gerektiğini düşünen sınıf öğretmenlerinin oranı branş öğretmenlerine kıyasla daha fazladır. İlkokulların anaokulundan sonra gelen kurum olması ve anaokuluna giden ve gitmeyen öğrenci arasındaki farkı en net şekilde sınıf öğretmenlerinin gözleme imkanının olması bu sonucun çıkmasında etkili olabilir.

Tüm bu sonuç ve tartışmadan hareketle, sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencileriyle hem daha fazla duygusal bağ kurdukları, hem bu öğrencilerin gelişim özelliklerini bildikleri, hem ilkokulda kazandırılması amaçlanan akademik bilgi/becerilerin çok ayrıntılı olmaması hem de ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenine duygusal olarak bağlandıkları ve branş öğretmenlerinin derslerinde kaygılarının artmasından dolayı, ilkokulda mümkün olduğunca fazla derse sınıf öğretmenlerinin girmesinin daha uygun olacağı söylenebilir. Ancak hem sınıf hem de branş öğretmenleri genel olarak ilkokuldaki özel yetenek, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi derslerini işlemenin daha farklı bir uzmanlık gerektirdiğini düşünmektedir. *Bu durumda sınıf öğretmenliği lisans programlarında Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik alanında değil sadece 6-11 yaş öğrenci grubuyla ilgili olmak üzere, yabancı dil eğitimi, beden eğitimi, müzik eğitimi, resim-iş eğitimi ve din kültürü ve ahlak bilgisi eğitiminde, yan alanların açılması; öğretmen adaylarının isteği ve yeteneği göz önünde bulundurularak bu yan alanlarda da eğitim alması ve ilkokullarda bu derslerin bu yan alanlardan mezun olan sınıf öğretmenlerince verilmesi bir çözüm önerisi olarak sunulabilir.*

#### KAYNAKÇA

- Ada S. & Baysal Z. N. (2013). Pedagojik- Androgojik Formasyon ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme. Ankara: Pegem.
- Akyıldız, V. (2018). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik STEM eğitimi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi: İstanbul Aydın Üniversitesi örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akyüz, Y. (2001). Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: Alfa yayınları.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin 4 + 4 + 4 kesintili zorunlu eğitim sistemine yönelik yaşadıkları sorunlar (Elâzığ ili örneği). İlköğretim Online, 14(2), 770-786.
- Bahar S. (2011). Güzel sanatlar anabilim dalı resim-iş eğitimi bilim dalı sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin görsel sanatlar ile ilgili görüşleri.

- (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Becker, K. & Park, K. (2011). Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (stem) subjects on students' learning: a preliminary meta-analysis. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 12(5-6), 23-37.
- Bektaş, M., Dündar, H. & Ceylan, A. (2013). Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS) Bildirilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 7(1), 17-41.
- Cerit, Y. Akgün, N., Yıldız, K. & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-82.
- Çinkır, Ş. & Kurum, G. (2017). To be appointed or not to be appointed: The problems of paidteachers. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3. Ed.). USA: Pearson Education Inc.
- Dağdelen, O. & Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 97 – 128.
- Dinç E. Uzun, C. & Çoban, O. (2014). Eğitimde kademeler arası geçişle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(3), 209-235.
- Doğan, S. Demir S. B. & Pınar, M. A. (2014). Evaluation of the 4+4+4 continous compulsory education in line with the opinions of classroom teachers. *İlköğretim Online*, 13(2), 503-517.
- Doğan, S. Uğurlu C. T. & Demir, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.
- Erol, M. & Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1196-1213.
- Griffin, P. MacGaw, B. & Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Heidelberg: Springer.
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E. & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Güzelbey, B. B. (2006). İlköğretimin 1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği ile 4. 5. Sınıf Öğretmenliğinin Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine İlişkin Bir Araştırma (Gaziantep Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, A. Derya (2007), Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Karadeniz, O. & Ulusoy, M. (2015). 4+4+4 eğitim sistemi ile sosyal bilgiler eğitiminde ortaya çıkan kaotik durumlar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 99-108.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kennedy, T. & Odell, M. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246–258.
- Kocaarslan, G. E. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görsel sanatlar dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lai, E. R. & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver: National Council on Measurement in Education.
- Maulana, R. Opdenakker, M. C. & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156.
- Memişoğlu, S. & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A metaanalysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197.
- Özenç, E. G., Özcan, Z. E., Güçlü, F. & Güney, E. K. (2016). 4+4+4 Eğitim Sisteminin Beşinci Sınıf Öğrencilerine Yansıması: Öğretmen Görüşleri, *İlköğretim Online*, 15(2), 560-580.
- Özgül, İ. (2017). Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmen eğitimi programında müzik eğitimine ilişkin tutumları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25, 2491 – 2506.
- Özmen, S. (2009). Sınıf öğretmenliği bölümü dışında farklı fakülte ve bölümlerden mezun sınıf öğretmeni olarak atanmış öğretmenlerin müzik dersindeki mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri (Erzurum Oltu ilçesi örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan coğrafya derslerine ilişkin görüşleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Şad, S. N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimi konusundaki yeterlilik algılarının ve isteklilik düzeylerinin incelenmesi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs 2010), Elazığ.
- Şaktanlı, C. 2004. Eğitim fakülteleri ilköğretim bölümleri sınıf öğretmenliği anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin lisans programında verilen müzik eğitimi derslerine ilişkin görüşleri. 1924–2004. *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*, Isparta, Türkiye Mart 7-10.
- Yılmaz, K. & Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Taş, H. (2019). İlkokul öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenine ilişkin metaforları. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi*, 23(1) 29-51.
- Telli, S., Brok, P. & Çakıroğlu, J. (2008). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129.
- Türk, İ. C. (2006). Osmanlı devleti ilk öğretim okulları tarih müfredat programları - tarih öğretim usulleri. *KKEFD/İOKKEF*, 14, 333-346.

- Üst, E. (2015). Son sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zengin, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları din kültürü ve etik bilgi öğretmenlerinin eğitim yeterlilik algıları. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 27, 1-28.
- Zengin, M. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutumları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18(72), 1922-1933.