



**EĞİTİM
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ**

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL

CİLT/VOLUME 6
SAYI/ISSUE 2
E-ISSN: 2645-9035

Sahibi/Owner

Prof. Dr. Kazım UYSAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Adına

Doç. Dr. Arif KOLAY
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Adına

Editör/Editor

Prof. Dr. Baykal BİÇER

Editör Yardımcısı/Assistant Editor

Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Baykal BİÇER (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. İrfan TERZİ (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi)
Prof. Dr. Şahmurat ARIK (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Doç. Dr. Ranetta GAFAROVA (Ardahan Üniversitesi)
Doç. Dr. Rayhan TAŞTEMİROVA (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi)
Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Dr. Rüstembeyli ZAMİNA (Bakü Avrasya Üniversitesi)

Dumlupınar Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tarafından yayımlanan uluslararası bir dergidir. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Eğitim Bilimleri alanındaki özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları araştırmacılara ulaştırarak, bilginin yayılmasına öncülük etmeyi amaçlamaktadır.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Eğitim Bilimleri alanının tüm dallarında kuram ve uygulamaya katkı sağlayan, Türk eğitim sisteminin sorunlarını bilimsel bir bakış açısıyla ele alan ve bu sorunlara çözüm önerileri getiren özgün makaleleri ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır.

Yazışma Adresi/Correspondence Address

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya/Türkiye
Tel: 0274 265 20 31

E-mail: beyza.incecaml@dpu.edu.tr

Web sayfası: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder>

İÇİNDEKİLER

Derleme Makalesi/Review Article	1-25
Dil Öğrenenler Arasında Özerklik ve Akademik Başarı: Bir Derleme Çalışması	
<i>Autonomy and Academic Achievement Among Language Learners: A Review Study</i>	
Parisa Yeganehpour & Şükrü Aktaş	
Araştırma Makalesi/Research Article	
Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarının 80 Yılında (1927-2007) Felsefe ve Felsefe Eğitiminin İncelenmesi	26-47
<i>Philosophy and Philosophy Education In 80 Years of the Decisions of the Board of Education (1927-2007)</i>	
Baykal Biçer	
Araştırma Makalesi/Research Article	48-70
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerilerinin ve Öğrencilerde Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	
<i>Investigation of Life Skills of the Science Teacher Candidates and Their Views on the Development of Students' Life Skills</i>	
Özge Aydın Şengül	



Dil Öğrenenler Arasında Özerklik ve Akademik Başarı: Bir Derleme Çalışması

Parisa YEGANEHPOUR¹

Şükrü AKTAŞ²

Özet

Modern bir motivasyon öğrenme teorisi olan özerklik tayin teorisine dayanan bu çalışma, özerklik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi yabancı dil öğrenme bağlamında araştırmayı amaçlamıştır. İkinci dil edinimi alanındaki araştırma bulguları ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde oynadıkları önemli rol vurgulanmıştır. Aynı zamanda, dil öğreniminde güdülenme, özerklik ve öğrenme stilleri gibi birçok psikolojik ve bireysel yapının rolü araştırılmaktadır. Bu çalışma aynı zamanda akademik ortamlarda özerklik ve akademik başarı ile ilgili literatürü de gözden geçirmiş ve öğrencilerin özerkliği ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmanın, akademik başarıyı artırmak için özerklik faktörüne özel önem verdikleri yabancı dil öğrenenler ve öğretmenler için çıkarımları vardır.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, dil öğrenenler, güdülenememe, motivasyon, özerklik.

Autonomy and Academic Achievement Among Language Learners: A Review Study

Abstract

Based on a modern motivation theory of learning, self-determination theory (SDT), this study aimed to explore the relationship between autonomy and academic achievement in a foreign language learning context. Research findings in the area of second language acquisition and the significant role that learners play in the process of language learning have been emphasized. Concurrently, in language learning, the roles of many psychological and individual constructs such as motivation, self-determination and learning styles are being investigated. This study also reviewed the related literature on autonomy and academic achievement in academic settings and the concluded that there was a strong relationship between learners' autonomy and their academic achievement. The study has implications for foreign language learners and teachers in which they pay special attention to the factor of autonomy to increase academic achievement.

Keywords: Academic achievement, amotivation, language learners, motivation, self-determination.

¹ Dr Öğretim Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, pyeganehpour@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2982-9085

² Araştırma görevlisi doktor, Ağrı İbrahim Çeçen üniversitesi, yabancı diller yüksekokulu, İngilizce mütercim tercümanlık bölümü, saktas@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9945-0620

Giriş

Güdüleme, birbiriyle yakından ilişkili inançlar, algılar, değerler, ilgi alanları ve eylemlerin bir konstellasyonunu içerir. Motivasyona yönelik çeşitli yaklaşımlar, bilişsel davranışlara (izleme ve strateji kullanımı gibi), bilişsel olmayan yönler (algılar, inançlar ve tutumlar gibi) veya her ikisine de odaklanabilir. Akademik motivasyon, bir ustalık yönelimi ile karakterize edilen okul öğreniminden zevk alma; merak, ısrar; görev endojeni; ve zor ve yeni görevlerin öğrenilmesi olarak tanımlanır (Bayrakçeken, Oktay, Samancı, ve Canpolat, 2021) .

Mevcut çalışmanın amacı, yabancı dil öğrenenlerin özerklerini ve akademik başarılarını cinsiyet ve yaşa göre araştırmaktır. Dolayısıyla, çalışmanın amacından hareketle bu çalışma, duyuşsal filtre, özerklik, motivasyon, güdülenememe gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşmış ve bu değişkenler etrafında çalışmalar yapılmıştır. Son olarak da makale, mevcut araştırmayı motive eden çalışmanın boşluğu ve bunun ile ilgili tespitler ile sona ermektedir.

Duyuşsal Filtre

İkinci dil edinimi alanında önde gelen isimlerden biri olan Stephen Krashen, Edinme/Öğrenme Hipotezi, Doğal Düzen Hipotezi, Monitör Hipotezi, Girdi Hipotezi ve Duyuşsal Filtre Hipotezi olmak üzere beş hipotezden oluşan monitör modelinin temelini atmıştır. Bu çalışmanın odak noktası olan son hipotez de aşağıdaki bölümlerde kısaca özetlenmiştir (Krashen, 1982).

Duyuşsal Filtre Hipotezi

Duyuşsal Filtre Hipotezi, Krashen'in (1982) ikinci dil öğrenenlerin başarılarını ve başarısızlıklarını etkileyen bazı duyuşsal değişkenlere odaklandığı Krashen'in ünlü Monitör Modelinin beşinci hipotezidir. Duyuşsal Filtre Hipotezi, Krashen'in bir dizi duyuşsal değişkenin ikinci dil edinim sürecinde kolaylaştırıcı veya engelleyici bir role sahip olabileceği görüşünü somutlaştırmaktadır. Bu değişkenler motivasyon, benlik saygısı ve kaygıdan oluşmaktadır.

Krashen'in Duyuşsal Filtre Hipotezinin Eleştirisi

Krashen'in devrim niteliğindeki ikinci dil teorisi, ikinci dil araştırma ve öğretimi alanındaki büyük etkisine rağmen, büyük bir eleştiriye yol açtı. Bu eleştiri, monitör modeli tarafından önerilen beş hipotezin tümü ile ilgilidir. Ancak burada, hedeflerimizle olan ilgisi nedeniyle yalnızca beşincisine odaklanacağız.

Duyuşsal Filtre Hipotezi ile ilgili olarak, filtre kavramı onu işlevsel olarak tanımlamaya yönelik herhangi bir girişimi engellediği veya reddettiği için, araştırmacıların çoğunun onu eleştirdiği görülmektedir. Zafar, Krashen'in çocuklarda filtrenin tamamen yokluğuna inandığını, çocukların da duyuşsal değişkenlerden etkilenebileceğine dikkat çekerken diğer yandan da birinci dil'de başarılı bir şekilde olduğuna dikkat çekiyor (2009). Filtre ilgili olarak, filtrenin bazı bilgileri nasıl dışarı verdiği ve bazılarını nasıl sakladığı bir tür gizem gibi görünmektedir (Repova, 2004).

Krashen'in Monitör Model'ine yönelik çok çeşitli eleştirilere rağmen, devrim niteliğindeki etkisi dünyanın her yerindeki insanların zihnine ulaşmış ve onları değiştirmiştir. Tüm bu yıllarda halen varlığını sürdürebilmesinin nedenlerinden biri de en azından eğitimin-öğretim dünyasını değiştirebilecek yeterince gerçeğe sahip olduğu düşüncesinden ya da gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde Wilson, "Krashen'in hipotezlerinin her biri, tartışılmaz teoriler yerine geniş kavramlar olarak düşünüldüğünde, kazanımı teşvik eden öğretim planlarının geliştirilmesinde düşünce için mükemmel gıda sağlar" (2000, s.77) iddiasında bulunmaktadır. Sonuç olarak, etkili değişkenlerin öğrenme sürecindeki etkili rolü ile ilgili olarak, onlarla yaşanan zorluklar bilgisizlikleri hafifletmede büyük bir fırsatı kaybetmemize yol açabileceğinden, dil öğrenme alanında onlara daha fazla dikkat çekmek bir tür zorunluluk haline gelmektedir. Krashen'in duyuşsal Filtre Hipotezi Bu araştırmayla ilgilidir. Bu nedenle, Krashen'in Duyuşsal Filtre Hipotezlerini dikkate alarak, mevcut çalışmanın geri kalanının odak noktası, Krashen'in hipotezinin ana bileşenlerini formüle eden kaygı, motivasyon ve özgüven üzerinedir.

Motivasyon

Günlük hayatımızda, insanların davranışlarının çoğu motive edilmektedir. Her insanın yaşamında onu çalışmaya, yemeye, oynamaya, sosyalleşmeye vb. teşvik etmek için bir itici güç olarak hareket eden çok sayıda güdü vardır (MacIntyre, 2002). Gardner (1985, s.10) motivasyonu, "bireyin bir dürtü ve aktiviteden duyulan tatmin nedeniyle dili öğrenmek için ne ölçüde çalıştığı veya çaba gösterdiği" olarak tanımlar. Bu tanıma göre, motive olmuş bir kişi, bir hedefe ulaşmak isteyen, hedefe ulaşmak için çok zaman ve çaba harcayan ve hedefe ulaşmanın içsel memnuniyetini yaşayan kişidir.

Motivasyon veya güdülenme ayrıca dil öğrenimini başlatmak için birincil itici gücü sağlayabilir ve uzun ve yorucu öğrenme sürecini sürdürmek için itici güç olarak hareket eder (Dornyei, 2005). Aksi takdirde, en dikkat çekici yetenek ve yeteneklere sahip bireyler bile yeterli motivasyona sahip olmadan uzun vadeli hedeflere ulaşamazlar. Ayrıca, "yüksek motivasyonun

kişinin hem dil hem de öğrenme koşullarında önemli eksiklikleri giderebileceğine” inanılmaktadır (Dornyei, 2005, s.65). Aynı şekilde, Babaei, öğrencilerin yeterli motivasyondan yoksun olması durumunda, dil öğrenimindeki en yenilikçi teknik ve yöntemlerin bile başarıyı garanti etmeyeceğini ileri sürmektedir (Tabatabaei & Molavi, 2012). Tella (2007) ayrıca motivasyonu duyuşsal öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olarak tanıtmış ve eğitim ve akademik performanstaki etkili rolünü doğrulamıştır.

Motivasyon alanındaki en önemli figürlerden biri, kendi toplumsal-eğitim modelinin bir parçası olarak bütünleştirici güdü üzerine çalışmaları ile dil öğrenme bilimi üzerinde devrim niteliğinde bir etkiye sahip olan Gardner olmuştur. Gardner ve Lambert (1959) motivasyonu, bütünleştirici ve araçsal olanlar olmak üzere iki tür motivasyon olarak kavramsallaştırmışlardır. Bütünleştirici motivasyon, hedef gruba yönelik olumlu bir yönelim ve hedef topluluğa entegre olma arzusu olarak tanımlanabilirken, araçsal motivasyon, kişinin işinde yükselme, akademik başarı vb. gibi hedef dili öğrenmenin pragmatik kazanımlarını ifade etmektedir. Gardner'ın teori yönelimleri, bir dil öğrenmenin ardındaki nedenler olarak kabul edilir ve bu da bireyleri bir dil'nin öğrenme sürecine katılmaya motive eder. Gardner ve Lambert, çok kültürlü ortamda ikinci dil motivasyonundaki varyasyonu açıklamak amacıyla bütünleştirici yönelim/motivasyon kavramını ortaya attılar (Dornyei, Ushidoa, 2011). Bütünleştirici boyutun en ayrıntılı kavramsallaştırması olarak Gardner'ın bütünleştirici motivasyon teorisi, aşağıdaki gibi sıralanabilecek en fazla üç bütünleştirici bileşene sahiptir:

- Bütünleştirici oryantasyon: Bütünleştirici oryantasyon, dil topluluğuna yönelik olumlu tutumlar ve o toplumun değerli üyelerine entegre olma ve benzer olma arzusuyla ilgilidir. Aksi belirtilmedikçe, bütünleştirici oryantasyon, dil topluluğunun üleriyle duyuşsal katılımı ifade eder.

- Bütünleştiricilik: Bütünleştiricilik, diğer dil topluluklarına yaklaşmak için gerçek bir arzuya yol açabilecek ikinci dil ve kültürüne ilişkin olumlu bir bakış açısı anlamına gelir. Birleşik bir yapı olarak bütünleştiricilik, yabancı dillere ilgi, bütünleştirici yönelim ve dil topluluğuna karşı tutum olmak üzere üç değişkeni oluşturur.

- Bütünleştirici güdü: Bütünleştirici güdü, bütünleştirici yönelim, yabancı dillere ilgi ve dil topluluğuna karşı tutum, ikinci dil öğretmeni ve ikinci dil kursunun değerlendirmesini içeren öğrenme durumuna yönelik tutum ve motivasyondan oluşan geniş bir bütünleştiricilik alanını kapsar. Motivasyon ise dil öğrenme arzusundan, motivasyon yoğunluğundan ve dil öğrenmeye yönelik tutumdan oluşur.

Motivasyon araştırmalarında diğer etkili ve en sık vurgulanan deęiřkене “araçsallık” denir. Araçsallık, öğrencilerin yeni bir dil öğrenme gibi zor bir göreve başlamaları için en büyük itici gücün, onların ikinci dil yeterliliğinin kullanılışlılığına ve yaşamlarına getirebileceği pragmatik faydalara ilişkin algıları olduğunu göstermektedir.

‘İçsel’ ve ‘dışsal’ motivasyonlar, motivasyon alanında kabul edilen diğer iki kavramdır. İçsel motivasyon, kişinin bir görevi yerine getirmesinden ve amacına ulaşmasından aldığı içsel ödül, zevk ve tatmin ile ilgiliyken, dışsal motivasyon, bir öğrencinin çabalarının bir sonucu olarak onları almaya inandığı dışsal ödüllerle ilişkilidir (Tella, 2007). Noels, içsel yönelimleri “kişinin aktiviteye yönelik içsel zevkenden ve ilgisinden türetilen ikinci seviye öğrenme nedenleri; etkinlik, kendisiyle ilişkili kendiliğinden doyum nedeniyle üstlenilir” (2001, s. 45). Brown (2000), dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun, konuları birbirinden ayırdıkları için araçsal ve bütünleştirici yönelimle karıştırılmaması gerektiğine inanmaktadır. Brown'a göre, bütünleştirici/araçsal yönelim, öğrenme bağlamını yansıtan gerçek bir ikilik iken, içsel/dışsal motivasyon, sürekliliğın bir tarafında derinden içsel, kendi kendine üretilen ödüllerden harici olarak yönetilenlere kadar uzanan yoğunluk duygularının bir sürekliliği olarak görülebilir. Kısacası içsel motivasyon, öğrenme faaliyetine kendi iyiliği için katılmaktır, dışsal motivasyon ise dış teşviklerden veya ödüllerden türetilen öğrenme faaliyetlerine katılma arzusudur (Narayanan, Nair ve Iyyappan, 2008).

Motive olmuş öğrencilerin özellikleriyle ilgili olarak, Vaezi, dil çalışmasına bütünleştirici bir yaklaşıma sahip öğrencilerin, dil öğrenme sürecinde oldukça motive ve daha başarılı göründüklerine inanmaktadır, ancak genellikle öğrencilerin çoğu, dillerini takip ederken bütünleştirici hedeflerden daha sık araçsal hedefler seçmektedir (2009).

Güdülenmeme

Güdülenme veya motivasyon, öğrencilere dili öğrenmeye başlamak için birincil tetikleyici ve daha sonra uzun vadede öğrenme sürecini geliştirmek için itici güç sağlar. Dörnyei'nin (1998) gözlemlendiği gibi "gerekli becerilere sahip bireyler, uygun bir müfredat ve öğretimle bile yeterli motivasyon olmadan dil hedeflerini yönetemezler" (s.117).

Dörnyei (2001), güdülenememeyi, öğrenmede motivasyonu azaltan veya ortadan kaldıran “belirli dış güçler” olarak tanımlamıştır (s.143). Şüphesiz, birçok öğretmen, öğrencilerini çeşitli eğitim bağlamlarında günlük sınıflarında motivasyonu kırılmış olarak gördüğünden, motivasyon

kaybı üzerine bir araştırma yapmak belirleyici bir öneme sahip olacaktır (Ghadirzadeh, Pourabolfathe, & Shokri, 2012).

İkinci bir dil öğrenmedeki ana faktörlerden biri şüphesiz ki motivasyondur, çünkü öğrencilere bir dilde ustalaşmak için sürdürülebilir bir çaba sağlar. Ancak, son zamanlarda ikinci dil öğreniminde "motivasyonun başka bir yönü" olan güdülenememeye (Falout ve Maruyama, 2004) doğru bir kayma olmuştur. Dörnyei (2001) tarafından tanımlanan demotivasyon, içselleştirilmiş bir süreç olmadan önce dış bir güçten başlayarak motivasyon seviyesindeki azalma veya düşüştür (Ghadirzadeh vd., 2012).

Motive edici faktörler, içsel faktörler (yani azalan özgüven, grup üyelerinin tutumları vb.) ve dış faktörler (ders kitabı/referans, kitapla ilgili konular, öğretmenlerin kişilikleri vb.) olmak üzere iki ana başlık altında toplanabilir. İç faktörler, olumsuz sonuçlara yol açan öğrenci ile ilgili faktörler iken, motivasyon kaybının dış kaynakları, öğretmenler, kitaplar, öğrenme ortamı vb. gibi dışarıdan kaynaklananlardır (Jomairi, 2011). Bu açıdan öğrenme hedefleri için büyük bir öneme sahip olan motivasyonun günlük dersliklerden motivasyon bozucu etkenlerin önüne geçilerek sürdürülmesi ve pekiştirilmesidir (Moskovsky, Arabai, Paolini, & Ratcheva, 2012).

Motivasyon Bozukluğunu Etkileyen Faktörler

Önceki araştırmalar, ikinci veya yabancı bir dil öğrenmede motivasyonun olumlu kısmına odaklanmıştır. Ancak öğrenenler bir dili öğrenme sürecinde olumsuz etkilenebilirler. Bu olumsuz faktörler, son birkaç yıla kadar fazla dikkat çekmeyen “demotive edici faktörler” olarak adlandırılmaktadır (Dörnyei & Ushioda, 2011). Dörnyei ve Ushioda (2011), öğrenme ilgisinin kaybolmasına neden olan faktörlerin, güdülerin olumsuz karşılıkları olan “demotives” olarak adlandırıldığını ve güdülerin davranış niyetini artırırken, güdülerin ise azalttığını iddia etmektedir. Ancak, Dörnyei ve Ushioda (2011), tüm olumsuz faktörlerin “demotivler” olmadığını savunmuş ve “demotives” ile dahil edilemeyen üç olumsuz etki sıralamıştır:

1. Zihinsel sıkıntıdan yararlanan çekici eylem.
2. Öğrenme arzusunun ilerleyici yokluğu.
3. Bir hedefe ulaşma çabalarının çok yüksek olduğunun ani farkına varma.

Dil öğretimi alanında, Ehrman ve Dörnyei (1998) gibi bazı araştırmacılar güdülenememeyi sistematik olarak incelemişlerdir. Dörnyei (1994), İngilizce öğrenenler arasında motivasyon kaybının olası faktörlerini araştırırken, dil, öğrenci ve öğrenme durumunun üç seviyesindeki etkili faktörlerin rolüne odaklandı. Çalışmasının sonuçları, öğrencilerin motivasyonunun düşmesi için

en önemli unsurların öğrenen seviyeleri ve öğrenme durumu seviyeleri ile ilgili olduğunu gösterdi. Öğrenci düzeyindeki sorunlar (örn., çoğunlukla olumsuz geçmiş deneyimlerin neden olduğu özgüven eksikliği) ve öğrenme durumu düzeyindeki sorunlar (örn. rahat ve keyifli bir ortamda dil öğreniminde süreklilik olmaması) katılımcıların motivasyonunun düşmesinin başlıca nedeni olarak bulunmuştur. Daha yakın zamanlarda, Sakai ve Kikuchi (2009), güdülenememe üzerine önceki çalışmalara dayanarak güdülenememe üzerinde altı etkili faktörü araştırdı:

Öğretmenler: Öğretmenlerin tutumu, öğretme yeterliliği, dil yeterliliği, kişiliği ve öğretim stili (Kiwa, 2004; Christophel & Gorham, 1995; Falout ve Maruyama, 2004; Zhang, 2007).

Sınıfların Özellikleri: Ders içeriği ve hızı, zor gramer veya kelime dağarcığına odaklanma, monoton ve sıkıcı dersler, üniversite giriş sınavlarına odaklanma ve dilin ezberlenmesi (Kikuchi, 2009; Kikuchi & Sakai, 2009; Kojima, 2004; Ikeno, 2003; Tsuchiya, 2006; Zhang, 2007).

Başarısızlık Deneyimleri: Test puanları nedeniyle hayal kırıklığı, öğretmenler ve diğerleri tarafından kabul görmeme ve kelime ve deyimleri ezberleyememe duygusu (Christophel & Gorham, 1995; Falout & Maruyama, 2004; Ikeno, 2003; Tsuchiya, 2006).

Sınıf Ortamı: Sınıf arkadaşlarının tutumu, İngilizce çalışmasının zorunlu doğası, arkadaşların tutumları, aktif olmayan sınıflar, derslerin uygun olmayan seviyesi ve görsel-işitsel materyallerin kullanılmaması gibi okul olanaklarının yetersiz kullanımı (Kiwa, 2004; Christophel & Gorham, 1995; Falout & Maruyama, 2004).

Sınıf Materyalleri: Uygun olmayan veya ilgi çekici olmayan materyaller (örneğin, çok fazla referans kitabı ve/veya çalışma notu) (Gorham & Millette, 1997; Kikuchi, 2009; Kikuchi & Sakai, 2009; Kojima, 2004).

İlgi Eksikliği: Okullarda kullanılan İngilizcenin pratik olmadığı ve İngilizce konuşan insanlara karşı çok az hayranlık duyulması gerektiği duygusu (Christophel & Gorham, 1995; Falout ve Maruyama, 2004).

Özerklik

Son yıllarda, dil öğreniminde kendiliğin rolünün kavramsallaştırılması, psikoloji ve sosyolojinin çeşitli alanlarından gelen diğer teoriler tarafından bilgilendirildi (Dornyei & Ushioda, 2011). Yararlı bulduğumuz bir teorik çerçeve olan özerklik teorisi (Deci & Ryan, 1985, 2011), hümanist psikolojiden ve onun pozitif psikolojideki daha yakın tarihli ifadesinden türemiştir. Hümanizmin temel varsayımlarından biri, doğuştan gelen belirli psikolojik ihtiyaçların karşılanması koşuluyla, insanların tam otantik hayatlar yaşarken gelişme potansiyeline sahip

olmasıdır. Özerklik teori'ye göre, bunlar şunları içerir: (1) kişinin fiziksel ve sosyal çevreyle etkin bir şekilde ilişki kurabileceği ve ortaya çıkardığı zorluklarla başa çıkabileceği duygusuna atıfta bulunan yeterlilik ihtiyacı; (2) akraba olma ihtiyacı, yani önemli kişiler tarafından önemsenme ve önemsendiğini hissetme ve (3) bir faaliyeti gerçekleştirirken özerklik ihtiyacı veya isteğe bağlı eylemlilik ve psikolojik özgürlük duygusu.

Bu ihtiyaçların yerine getirilmesinin iki motivasyon biçimiyle ilgili olduğu varsayılmaktadır. İçsel motivasyon, bir aktiviteye katılmayı ifade etmektedir, çünkü kişi aktiviteyi doğası gereği uyarıcı ve zevkli bulur ve bu ustalık duygusuna katkıda bulunur. Tabii ki, tüm insanlar dile karşı böyle bir tutku hissetmezler, ancak yine de başka nedenlerle başka bir dilde ileri düzeyde yeterlilik peşinde koşmak zorundadırlar.

Aktiviteye yönelik içsel ilgiden farklı olarak, az ya da çok kendi belirlediği bir dizi nedenleri temsil eden dışsal motivasyon alanıdır, yani, kişinin dışındaki insanlar veya koşullar tarafından kontrol edilen kişinin gönüllülüğünü yansıtan nedenlerdir. Kişisel olarak anlamlı bir şeyle meşgul olma seçimi. En azından kendi belirledikleri en uç noktada ve durumlarda, bazı insanlar dil çalışmasına katılırlar çünkü kurs şartı veya ebeveyn kararı gibi durumsal baskılar veya ikna hadiseleri neticesinde dil öğrenmektedirler ("dış düzenleme" olarak adlandırılır). Kendi kendini belirlemenin en uç noktasında, insanlar bunu, kim olduklarının ayrılmaz bir parçası olduğu için yaparlar ve faaliyete katılmak, benlik duygularının bir ifadesidir ("bütünleşik düzenleme" olarak adlandırılır). Bu iki uç arasında, bir yükümlülük duygusuna dayalı motive edilmiş eylemler ("iç yansıtılmış düzenleme" olarak adlandırılır) ve faaliyetin, faaliyetin bir zorunluluk olduğu inancıyla sürdürülenler de dahil olmak üzere, en az iki düzenleme biçimini ayırt edebileceğimiz bir özerklik sürekliliği vardır. Kişinin kişisel olarak anlamlı olarak tanımladığı bir hedefe ulaşmasına yardımcı olur ("belirlenmiş düzenleme" olarak adlandırılır). Özerklik teorisi, (Deci ve Ryan, 1985) tarafından ileri sürüldüğü gibi özerklik teorisidir. Aşağıda bu teori hakkında kısa bir açıklama yer almaktadır.

Özerklik Kuramı

Özerklik kuramı (Deci & Ryan, 1985), insan ihtiyaçlarının özerklik, yeterlilik ve ilgililik ile özerklik motivasyon ve kendi kendini düzenleyen davranışla ilişkisini açıklayan bir makro motivasyon teorisidir. Özerklik teori'ye göre, doğuştan gelen üç psikolojik ihtiyaç karşılandığında, insanlar sosyal değerleri ve dışsal olasılıkları alırlar ve bunları aşamalı olarak kişisel değerlere ve öz motivasyonlara dönüştürürler, bu da olumlu öz-düzenlemeli davranış ve iyilik yaratırken, ihtiyaçların engellenmesi motivasyonun azalmasına ve esenliğe yol açar. Dilin Motivasyonel

Benlik Sistemi (Dörnyei, 2009) ve Yönlendirilmiş Motivasyonel Akımlar (Dörnyei, Ibrahim, & Muir, 2015), dil öğreniminde hedefe yönelik kişisel vizyonun büyük motivasyonel potansiyelini vurgular. Her ikisinin de özerklik teori ile, özellikle özerklik, kendi kendini düzenleme ile güçlü bir bağı vardır. Ryan ve Deci (2000) ayrıca, temel ihtiyaçları destekleyen sosyal bağların içsel motivasyonu koruduğunu veya arttırdığını ve dışsal motivasyonun içselleştirilmesini kolaylaştırdığını ve bunun daha özerk motivasyonel veya düzenleyici yönelimlerle sonuçlandığını iddia etti.

Dörnyei (2005), özerkliği destekleyen ve kontrol etmeyen öğretmenlerin, dil öğrenme sınıfındaki öğrencilerde içsel ve kendi kendine belirlenen motivasyon yönelimlerini desteklediğini doğrulamıştır. Özerklik teorisindeki üç temel ihtiyaç, Benson'ın (2001) öğrenen özerkliği tanımıyla bir dereceye kadar örtüşmektedir. Yani, Benson'ın kendi öğrenmesini kontrol etme kapasitesi ve özgürlüğü, özerklik teori'deki yeterlilik ve özerkliğe atıfta bulunurken, arzu öğrenme motivasyonu anlamına gelir.

İlgili Çalışmalar

Özerklik konusu ile İlgili Çalışmalar

Deci ve Ryan'ın (1985) çalışmaları içsel motivasyon ile öğrenme ve başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak, içsel olarak motive olmuş öğrencilerin tezleri zor olsa bile görevlerde ısrar edeceklerini gösterirler.

Beck, Rorrer-Woody ve Pierce (1991), içsel olarak motive olmuş öğrencilerin yeni bilgi edinme fırsatından heyecan duyduklarını ve akademik deneyimler yoluyla kişisel zenginlik bulduklarını bulmuşlardır.

Olowoyo, Ramaila, and Mavuru (2021), Soshanhuve'deki üç ilköğretim okulunu örneklemek için özerklik, başarı motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. 120 öğrenciden veri toplamak için Likert tipi bir anket kullanılmıştır. Varyans analizini ve Pearson çarpım moment korelasyonlarını kullandı. Sonuçlar, içsel ve dışsal motivasyonun akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, güdülenememe ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki vardır.

Ghorbandordinejad (2014) “Yabancı Dil Yeterliliğinin Yordayıcıları Olarak Motivasyon ve Özerklik” araştırmasını başarıyla tamamlamıştır. Çalışma, Payame Noor ve Azad üniversiteleri olmak üzere iki üniversitede motivasyon ve özerkliğin öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine olası etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Payame Noor Üniversitesi öğrencileri, özerklik ve

motivasyonun öğrencilerin yabancı dil yeterliliği ile ilişkili olup olmadığını görmek için rastgele seçilmiştir. Verileri Çoklu Regresyon ve Fisher'in r'den z'ye dönüşümü ile analiz eden sonuçlar, her iki üniversitede de motivasyon ile yabancı dil yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ancak sonuçlar, Payame Noor Üniversitesi'nde özerklik ile yabancı dil yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösterirken, Azad Üniversitesi'nde bu ilişki anlamlı ve anlamlıdır.

Sheldon & Prentice, (2017), özerklik motivasyonunun teorik temellerini gözden geçirmiş ve motivasyonun, ihtiyaç duygusu veya sınırlılık hissi ile başlayan, daha sonra istenen durumları arayan ve amaca yönelik gerilim ve harekete neden olan zincirleme bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla motivasyonlar, bir kişiyi bir iş veya davranış yapmaya teşvik eder ve teşvik ederken, motivasyon genel bir talebi yansıtır. Son yıllarda çok dikkat çeken motivasyonel yaklaşımlardan biri, Ryan ve Deci (2000) tarafından geliştirilen içsel, dışsal ve güdülenememeye odaklanan özerklik teorisi.

Kosha, Abdollahi, and Karimi (2016), İngilizce Öğrenenlerin Benlik Saygısı, Özerklik ve Okuduğunu Anlama arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla, bir Üniversitenin İngiliz Dili Edebiyatı ve Çeviri bölümünde okuyan 121 İngilizce öğrencisi rastgele seçilmiştir. Araştırmacı, farklı yeterlilik seviyelerine sahip farklı öğrenci gruplarını test etmiştir. Cooper Smith benlik saygısı envanteri, özerklik anketi ve İngilizce Ön Hazırlık Testi'nin (PET) okuduğunu anlama bölümü uygulanmıştır. Korelasyon ve regresyon analizi, İngilizce öğrenenlerin özsayıları, özerklikleri ve okuduğunu anlamaları arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamalarını tahmin etmede özsayıları ve özerklikleri arasında da önemli bir fark vardır.

Trigueros, Aguilar-Parra, Lopez-Liria, Cangas, González ve Álvarez (2020) matematik ve dil eğitiminde kişi merkezli bir yaklaşım kullanarak öğrencilerinin motivasyonel profillerini ve farklı grupların profillerindeki farklılığı matematik eğitiminde akademik başarı açısından incelemiştir. Dört grup test edildi. Veri toplamak için anketler kullanıldı. Sonuçlar, "kaliteli" gruptaki öğrencilerin matematik ve dil dersinde diğer gruplara göre daha iyi performans gösterdiklerini göstermiştir.

Motivasyonla İlgili Çalışmalar

Burada motivasyonla ilgili daha önce yapılmış bazı çalışmalar gözden geçirilecektir. Motivasyon üzerine yapılan en eski çalışmalardan biri Baranek'in (1996) araştırmasıdır; genel eğitim ve özel eğitimdeki çocuklar için ödüllerin içsel motivasyon ve öğrenme üzerindeki etkisini

incelemeyi amaçlamıştır. İçsel olarak motive olmuş öğrencilerin, zorlu etkinlikleri seçme ve göreve daha fazla zaman ayırma gibi davranışlar sergiledikleri için okul başarısını deneyimlediklerini keşfetmiştir. Ödüllerin kullanımı içsel motivasyonu zayıflatır ve becerilerin daha yavaş kazanılmasına ve öğrenme sürecinde daha fazla hataya neden olmaktadır. Araştırmanın sonuçları tartışıldı ve içsel motivasyonu teşvik etmek için tasarlanmış bir stratejiler koleksiyonu sunulmuştur. Koleksiyonun bir bölümü tüm öğrenciler için stratejiler sunarken, diğer bölüm öğrenme gücünü çeken öğrenciler için stratejiler içeriyordu. Her bölüm sınıf iklimi, davranış yönetimi ve ders planlaması konularına bölünmüştür.

Duppenthaler (2002), üç tür yazılı geribildirim öğrencinin Motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Makalesinde, Japonya'daki özel bir kız lisesinde üç tür yazılı geri bildirim öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini bildirmiştir. Anlam odaklı geri bildirim alan öğrencilerin, olumlu yorumlar veya hata odaklı geri bildirim alan öğrencilerden daha yüksek derecede olumlu motivasyon gösterip göstermediği sorusunu ele almıştır. Üç tür geribildirim arasındaki istatistiksel olarak anlamlı tek fark, olumlu yorumlar grubunun, anlam odaklı geribildirim grubuna göre günlüklerini her hafta geri almak için önemli ölçüde daha az istekli olmasıydı. Bu çalışmanın genel bulguları, geri bildirim türünden bağımsız olarak günlük yazmanın motivasyon üzerindeki olumlu etkisini yeniden doğrulamaktadır. Her üç grup da bunun İngilizceleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu hissettiklerini ve kendileri için değerli bir deneyim olduğunu bildirmiştir.

Knoll'un (2000) çalışması, onuncu sınıf İngilizce/dil sanatları öğrencilerinde motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin keşfiydi. Elli beş gönüllü katılımcı, Michigan, Holland'daki West Ottawa Lisesi'ndeki onuncu sınıf öğrencileridir. Öğrencilere okumaları için kısa bir hikâye verilmiş ve ardından kısa bir motivasyon testi ve okuduğunu anlama yarışması uygulanmıştır. Daha sonra her iki değerlendirme aracı da puanlandı ve sonuçlar, katsayının önemini ölçmek için Pearson "r" kullanılarak analiz edilmiştir. Motivasyon ve okuduğunu anlama arasında ortaya çıkan korelasyon, iki değişken arasında gerçekten güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu güçlü ilişki, okuma puanları düşük olan öğrencilerin motivasyonuna odaklanmanın bu bireyler için faydalı olacağını göstermektedir.

Harlen ve Crick (2003), testin öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin sistematik bir araştırma incelemesinin prosedürlerini ve bulgularını sunmuştur. İnceleme, bir yandan testin standartları yükselttiğine ve diğer yandan özellikle yüksek riskli bağlamlarda test etmenin öğrenme motivasyonu üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğuna ve bu da yaşam boyu öğrenmeye hazırlanmaya engel olduğuna dair iddialarla ilgili kanıt sağlamak için yapılmıştır.

Motivasyonun, "öğrenme isteği" ile yakından ilişkili ve özsaygı, öz yeterlilik, çaba, öz düzenleme, kontrol odağı ve hedef yönelimini kapsayan karmaşık bir kavram olarak kabul edildiğini keşfettiler. Makale, gözden geçirmenin sistematik metodolojisini açıklamakta ve özetleyici değerlendirmenin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin endişeyi doğrulamaya hizmet eden bulgular için kanıt temelini ortaya koymaktadır. Politika ve uygulama için çıkarımlar bulgulardan elde edilir.

Lam (2007), öğretim uygulamalarının öğrencilerin motivasyonu ve yazılı performansı ile nasıl ve ne ilişkili olduğunu araştırmıştır. Katılımcılar 6 öğretmen stajyeri ve onların (N = 209) Hong Kong'daki ortaokul öğrencileridir. 3 oturumluk bir öğretim ünitesinde, öğretmen stajyerleri öğrencilerine açıklayıcı bir kompozisyon yazmayı öğretmişlerdir. Öğrenciler kompozisyonu ve ardından görevdeki motivasyonlarını ve öğretime ilişkin algılarını bildirmek için bir anketi tamamladılar. Yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları, öğrencilerin motivasyonunun, öğretim uygulamalarının yazma performansı üzerindeki etkilerine aracılık ettiğini göstermiştir. Yazarlar, öğretmenler daha motive edici öğretim stratejileri benimsediğinde öğrencilerin daha fazla motive olduklarını bulmuşlardır. Öğrenciler daha fazla motive olduklarında, sırayla, yazmada daha iyi performans göstermişlerdir.

Nelson & DeBacker (2008), fen dersi sırasında algılanan akran ilişkileri ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Ortaokul ve lise öğrencileri (N = 253), akran sınıf iklimini, başarı ile ilgili inançları ve en iyi arkadaşın değerlerini, başarı hedeflerini, sosyal hedefleri ve öz yeterliliği değerlendiren bir öz bildirim anketi doldurmuştur. Regresyon analizleri, algılanan akran ilişkisi değişkenlerinin başarı motivasyonundaki varyantı açıkladığını göstermiştir. Sınıf arkadaşları tarafından değer verildiğini ve saygı duyulduğunu algılayan ergenlerin, uyarlanabilir başarı motivasyonu bildirme olasılıkları daha yüksekti. Uyarlanabilir başarı motivasyonu raporları aynı zamanda kaliteli bir arkadaşlığa ve akademisyenlere değer veren en iyi arkadaşına sahip olmakla da ilgiliydi. Düşük kaliteli bir arkadaşlığa sahip olmak ve sınıf arkadaşlarını okul normlarına karşı dirençli olarak algılamak, uyumsuz başarı motivasyonu raporlarıyla ilişkiliydi.

Bruin, Schaaf, Oosterbaan, & Prins (2012), öğrencilerin portfolyolarındaki yansıma miktarını ve seviyesini, portfolyo oluşturma motivasyonlarını ve motivasyon ile yansıtma arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Katılımcılar, bir portfolyo oluşturmaya yönelik motivasyonları "Motivated Strategies for Learning" anketinin motivasyon kısmı ile ölçülen 156 dördüncü sınıf üniversite öncesi öğrencisiydi (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993). 156

öğrencinin 37'sinin portfolyoları yansıma oluşumuna ilişkin incelenmiştir. Bu portfolyolar, üniversite öncesi öğrencilerinin müfredatlar arası araştırma becerilerini geliştirmeleri sırasında düşünmelerini teşvik etmeye yöneliktir. Öğrencilerin portfolyolardaki yansıma seviyeleri, Mezirow'un dönüştürücü öğrenme modeline dayalı bir kodlama şeması aracılığıyla ölçülmüştür (Mezirow, 1990; Milne, Wallman, Guilfoyle, Gordon, & Courneya, 2008). Portföy paragraflarının %19,5'i yansıma içeriyordu, ancak yansıma daha derin seviyelerden ziyade yüzeysel meydana gelmiştir. Bir portföy oluşturma motivasyonu, ortalama olarak kararsızdan motivasyonel ölçeklerde bir dereceye kadar değişiyordu. Kovaryans analizi, portföylerde ölçülen yansıma ile anketten elde edilen motivasyon sonuçları arasında herhangi bir ilişki göstermemiştir. Portföylerin beşte bir yansıma içerdiği, ancak portföy oluşturmaya yönelik zayıf motivasyonun yansıma miktarını veya seviyesini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Troia, Shankland, ve Wolbers 'nın (2012) araştırması, yazma motivasyonu, yazma etkinliği ve yazma performansı arasındaki ilişkiler hakkındaydı: notun, cinsiyetin ve yeteneğin etkileri. 8. sınıf hariç, 4-10. sınıflardaki 618 çocuk ve ergenden oluşan uygun bir örneklem, yazma motivasyonu ve etkinliği ölçeğini doldurmuş ve yazma motivasyonu, yazma etkinliği ve yazma performansı arasındaki ilişkileri incelemek için zamanlı bir öyküleyici yazma örneği gibi sınıf, cinsiyet ve öğretmenin yazma becerisine ilişkin yargısı gibi öğrenci özellikleri sağlamıştır. Kız öğrenciler ve daha büyük öğrenciler, öğretmen yargısına dayalı olarak daha yüksek yazma becerisine sahip öğrenciler gibi niteliksel olarak daha iyi kurgusal hikayeler yazdılar. Yazma etkinliği ile ilgili olarak, kızlar, daha iyi yazarlar ve daha genç öğrenciler tarafından okul içinde ve dışında daha sık yazma bildirilmiştir. Bir yol analizinde, not ve cinsiyet yazma etkinliğini doğrudan etkilerken, cinsiyet, öğretmenin yazma becerisine ilişkin yargısı ve yazma etkinliği yazma motivasyonunun bazı yönlerini doğrudan etkilemiştir. Genel olarak, öğretmenin yazma yeteneği, sınıf düzeyi ve motivasyonel inançlara ilişkin yargısının her biri anlatı kalitesi üzerinde önemli bir doğrudan olumlu etki yaparken, performans hedefleri kalite üzerinde önemli bir doğrudan olumsuz etki yapmıştır.

Baadt ve Schnotz (2014) çalışmasında, performans, motivasyon ve etki ile ilgili geribildirim etkililiğinin öğrenenlerin benlik kavramı tarafından düzenlendiği varsayımını test etmiştir. Toplam 72 altıncı sınıf öğrencisi web tabanlı interaktif bir öğrenme programını tamamlamıştır. Numunenin yarısı geri bildirim aldı ve diğer yarısı geri bildirim almamıştır. Diferansiyel geri besleme etkileri tespit edilmiştir. Olumlu bir akademik benlik kavramına sahip öğrenciler için geri bildirim, performansta ve ruh halinde bir düşüşe, ancak çabada bir artışa neden

oldu. Olumsuz benlik kavramına sahip katılımcılarla ilgili olarak, geri bildirim, ruh halindeki düşüşe karşı çalıştı ancak performansı ve motivasyonu artırmamıştır.

Zhang, Song, Shen, ve Huang (2014), ikinci dil yazma kursunda blog aracılı akran geri bildiriminin öğrencilerin motivasyonu, iş birliği ve kurs memnuniyeti üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Başka bir deyişle, makaleleri, öğrencilerin yazma yetkinliğini geliştirmek için blogları sınıf dışı ödevler olarak kullanma üzerine bir çalışma hakkında rapor verdi. Bu çalışmaya katılan, sağlam bir ikinci dil yazma sınıfından 36 İngilizce öğrencisi vardır. Hem nicel hem de nitel verileri elde etmek için karma yöntem deseni kullanılmıştır. Sonuçlar, blog tabanlı akran geri bildiriminin, öğrencilerin motivasyonu, iş birliği ve kurs memnuniyeti ile istatistiksel olarak anlamlı bir pozitif korelasyona sahip olduğunu gösterdi. Bulgular ayrıca, geri bildirim, öğrencilerin ikinci dil yazmaya ilişkin öz-yansıtma ve öz güvenlerine yardımcı olduğunu ve gelişmiş bir ikinci dil yazma deneyimine yol açabileceğini ortaya koydu. Çalışma, bloglama yoluyla grup işbirliği ile yazmanın yalnızca işbirliğini ve öz-yansımaya teşvik etmekte kalmayıp, aynı zamanda öğrenenleri bilgiyi fark etme ve birlikte yapılandırmaya teşvik edebileceği sonucuna varmıştır.

Nielson (2015), sekizinci sınıf İngilizce derslerinde, özellikle ikna edici bir kompozisyon ünitesi sırasında, geri bildirim öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Katılımcı öğrencilere çeşitli tür ve düzeylerde geri bildirim sağlandıktan sonra uygulanan bir anket aracılığıyla hem nicel hem de nitel verileri toplamak için karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma, geleneksel bir okul yılının ikinci döneminde, küçük, kırsal bir orta batı çiftlik topluluğunda bulunan bir ortaokulda dört İngilizce 8 sınıfında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar (n = 52) kolayda örnekleme kullanılarak seçilmiş, ancak kurslardaki tüm öğrenciler (n = 92) aynı ünite, aynı öğretim yöntemlerinde ve aynı geri bildirim yöntemlerinde yer almıştır. Genel olarak, sonuçlar öğrencilerin gözden geçirme sürecinde atacakları sonraki adımları sağlayan ayrıntılı geri bildirim aldıklarında en çok motive olduklarını göstermiştir. İçsel motivasyonun ayrıntılı düzeltici geribildirimden dışsal motivasyona göre daha fazla etkilendiği kanıtlandı, ancak hem içsel motivasyon hem de dışsal motivasyon öğrencilerin nitel tepkileri tarafından güçlü bir şekilde desteklendi. Olumlu geribildirim de içsel ve dışsal motivasyonu etkilediği gösterildi, ancak etkisi düzeltici geribildirimden daha küçüktür.

Başka bir çalışmada Zoghi ve Malmeer (2013) İngilizce derslerinde öğrencilerin içsel motivasyonları ile dinamik bir değerlendirme prosedürü kullanma arasındaki olası ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin içsel motivasyonundaki olası değişikliği belirlemek için

araştırmacı, Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres tarafından “Akademik Motivasyon Ölçeği”nden uyarlanan yabancı dili içsel motivasyon ölçeğini kullanmıştır. (1992, 1993). Dersleri boyunca dinamik değerlendirme uygulanan deney grubu ile kontrol grubu arasındaki içsel motivasyon farklılıklarını değerlendirmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ise daha yüksek içsel motivasyona sahip olduklarını bildirdiler. Bulguları Covington (1992), Gottfried (1985, 1990) ve Noels (2001), yeteneklerine daha fazla güvenen ve/veya öğrenmelerinde daha fazla kontrol deneyimleyen öğrencilerin, içsel nedenlerle öğrenmeye daha fazla ilgi gösterdiklerini belirtmektedir. Buna göre yabancı dil veya ikinci dil öğretim programında dinamik değerlendirme prosedürünün ihmal edilmemesini önermişlerdir. Çalışmaları aynı zamanda eğitmenlere, öğrencilerin içsel motivasyonu üzerinde olabilecek İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen sınıflarındaki öğretim kalitelerinin rolü hakkında fikir verir. Bazen de yanlış bir şekilde sabit bir şey olarak algılanır ve bu konuda öğrencilerin kendileri dışında kimsenin bir şey yapamaz.

Güdülenememe ile İlgili Çalışmalar

Tsuchiya (2006), bazı başarısız İngilizce öğrenenler arasında güdülenememe üzerindeki etkili faktörleri inceleyen dokuz motivasyonu düşürücü listeledi: öğretmenler, sınıflar, İngilizce çalışmanın zorunlu doğası, İngiliz topluluğuna karşı olumsuz tutum, İngilizcenin kendisine karşı olumsuz tutum, düşük özgüven, olumsuz grup tutumu, olumlu İngilizce konuşma modellerinin ve öğrenme yollarının eksikliği.

Zhang (2007) tarafından Çin, Almanya, Japonya ve Amerika'da bir başka araştırma yapılmış ve sonuçlar onların İngilizce öğrenmelerinde en motive edici faktörün öğretmenlerin yetersizlikleri olduğunu göstermiştir.

Finlandiya'da Hirvonen (2010) dış ve iç motivasyon düşürücüleri araştırmıştır. Dış faktörler arasında en etkili faktörün “öğretmen” olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, iç güçlere gelince, "başarısızlık deneyimi" en moral bozucu olanıydı. Araştırmalar, yazar yüksek lisans öğrencilerinin motivasyonunu düşüren faktörlerle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlamamıştır. Ayrıca, birkaçı dışında, motivasyonu azaltan çalışmaların çoğu, öğrencilere ve öğretmenlere gerçek sınıf bağlamında uygulanacak uygulanabilir teknikler ve önlemler sağlamak için yeniden motivasyon stratejilerini açıkça ele almayı göz ardı etmiştir. Bu nedenle, mevcut çalışmada, katılımcıların gerekli çözümlere ilişkin görüşleri, yeniden motivasyon için kilit konular olarak memnuniyetle karşılanmaktadır.

Li (2013) Çinli kolej İngilizce öğrenenlerin motivasyonunun düşmesini tetikleyen içsel faktörleri araştırdı ve kendine güvende azalma, duyuşsal bilişte yetersizlik, öğrenme stratejileri eksikliği ve içsel ilgi eksikliği gibi motive edici etkenleri belirlemiştir.

Li (2013) öğretmenle ilgili faktörlerin, öğretim içeriğinin, öğrenciyle ilgili faktörlerin ve öğretim ortamının, Çince yabancı dil olarak öğrenen sınıflarında dört ana motivasyon bozucu etken olduğunu ve bunların arasında öğretmenle ilgili faktörlerin en etkili olduğunu bulmuşlardır.

Daha yakın zamanlarda, Al-Khasavneh (2017), Suudi lisans öğrencilerinin Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenimini etkileyen faktörleri araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. Verileri elde etmek için Sakai ve Kikuchi'den (2009) uyarlanan bir anket kullanılmıştır. Anket, altı güdülenememe ile ilişkin 5'li Likert ölçeğinde 35 kapalı uçlu maddeden oluşmaktadır: sınıfların özellikleri, öğretmen davranışları, ders içerikleri ve öğretim materyalleri, düşük test puanlarının etkileri, sınıf ortamı ve özgüven ve fayda eksikliği. Bu çalışmanın örneklemini Suudi Arabistan'daki King Khalid Üniversitesi'nde okuyan üç fakülteden 101 lisans öğrencisi; bu fakülteler şunlardır: Diller ve Tercüme, Şariat ve Beşeri Bilimler. Bu çalışmada toplanan verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler ve t-testi kullanılmıştır. Bulgular, Suudi lisans öğrencilerinin İngilizce öğrenimini etkileyen en fazla motivasyon kırıcı faktörün sınıf özellikleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulguları, Suudi Arabistan'da İngilizce öğretimi ve öğrenimi üzerine pedagojik çıkarımlar sunmaktadır.

Anket yöntemini benimseyen Li ve Zhou (2017), 367 anahtar olmayan yerel üniversite de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını araştırdı. Toplanan veriler, motivasyon bozucuların iki ana kategorisi olduğunu ortaya çıkardı: içsel faktörler (içsel ilgi eksikliği, başarısızlık ve güven eksikliği deneyimi ve net olmayan çalışma hedefi) ve dış faktörler (öğretim materyali, öğretim süreci ve öğretim içeriği, önemli diğerleri, öğretmenlerin öğretme yeterliği ve öğretmen tutumu, öğretmen ve öğrenci ilişkisi, öğretim olanakları ve öğretim ortamı). Katılımcıların İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarının azalmasında dış faktörlerin içsel faktörlerden daha etkili olduğu bulunmuştur. Mevcut çalışma, belirsiz çalışma hedefinin, Çin'deki yerel anahtar olmayan üniversite İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin İngilizce eğitiminde önemli bir motivasyon kırıcı olduğu için literatüre katkıda bulunuyor.

Son olarak, Ali ve Pathan (2017), Pakistanlı üniversite öğrencileri arasında hem motive edici hem de motive edici faktörleri araştırmıştır. Quetta Belucistan Üniversitesi'ndeki 150 birinci sınıf öğrenciye bir anket uygulanmıştır. Öğrenciler, Tıp Öncesi, Mühendislik Öncesi ve Bilgisayar

Bilimleri olmak üzere üç farklı disiplinden seçilmiştir. Bu çalışmada kullanılan araç Sakai ve Kikuchi'den (2009) uyarlanan altı [güdülenememe](#) faktörüne ilişkin 35 kapalı uçlu maddeden oluşan bir ankettir: dil bilgisi öğretimine odaklanma, öğretmenlerin davranışları, ders materyalleri, düşük puanların etkisi, sınıf atmosferi ve kişisel çıkar eksikliği. Bulgular, ders materyallerinin Pakistanlı üniversite öğrencileri arasında bulunan en belirgin motivasyon kırıcı faktör olarak ortaya çıktığını göstermiştir.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler bağlamında, Tabatabaei ve Molavi (2012) ilahiyat öğrencilerinin İngilizce öğrenimini etkileyen motivasyon kırıcılarını belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçla, bu çalışmaya katılmak üzere 50 İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen seminer dersi öğrencisi seçilmiştir. Warrington'ın (2005) anketinin değiştirilmiş bir versiyonu, öğrenciler arasındaki öğrenme motivasyon kırıcılarını araştırmak için kullanılmıştır. Bulgular, uygun olmayan İngilizce öğretim yöntemi, bir haftadaki ders sıklığı, dinleme materyallerini anlamadaki sorunlar ve öğrencilerin gerçek yaşamlarında İngilizce kullanmama gibi faktörlerin ilahiyat öğrencilerini motive eden ana faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Krishnan ve Pathan (2013) Quetta, Belucistan Üniversitesi'ndeki Pakistanlı ikinci dil lisans öğrencileri arasındaki motivasyonu düşüren faktörleri araştırmıştır. Bu çalışmanın temel amacına ulaşmak için karma bir yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler, Sakai ve Kikuchi'den (2009) uyarlanan ve 5'li Likert ölçeğinde 35 kapalı uçlu madde içeren bir anket kullanılarak 116 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Nitel veriler, aynı ankette öğrencilerin İngilizce öğrenirken motivasyonlarını düşüren deneyimlerine ilişkin açık uçlu bir sorudan elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, Sakai ve Kikuchi'nin anketinde belirtilen altı faktörün de öğrenciler tarafından öğretim yöntemiyle alıntılandığını, tesis eksikliği ve ders içeriğinin en çok atıf yapılan faktörler olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, nitel veri literatüründe yer alan yeni bir bileşeni – toplumun İngiliz diline karşı olumsuz tutumunu – göstermiştir.

Afrough, Rahimi ve Zarafshan (2014), öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin motivasyonunu etkileyen motivasyonu düşüren faktörleri belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla 312 lise öğrencisi ve 92 lise İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmış ve ardından görüşmeler tematik olarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan araç, konuyla ilgili literatür taranarak geliştirilen görüşme sorularıdır. Mülakatlar bazı faktörlerin ortaya çıktığını gösterdi (yani, ikinci seviye öğrenmeye karşı olumsuz tutum, öğretmenin yetersiz yetkinliği ve performansı, sınıfta teknolojik imkanların olmaması, yeterli öğretim materyallerinin olmaması, elverişsiz sınıf ortamı ve konuşma pratiği için yetersiz fırsatlar).

Ghonsooly, Hassanzadeh, Samavarchi, Samavarchi, ve Hamedî (2017), İngilizce öğrenenlerin bir dil öğrenme kursundaki başarılarını engelleyebilecek motivasyonu düşüren faktörlere karşı tutumlarını araştırmak için karma yöntemler yaklaşımı kullanmıştır. Nicel aşamada, üniversitelerden 337 lisans öğrencisinden oluşan bir örneklem 34 maddelik bir anket doldurmuştur. Ayrıca, dil öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen önceki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme deneyimleri hakkında düşüncelerini isteyen açık uçlu soruları da tamamladılar. Nitel aşamada 15 öğrenci yarı yapılandırılmış görüşmelere ve 23 öğrenci odak grup görüşmelerine katılmıştır. Nicel veriler, daha sonra başarı eksikliği, yetersiz teknolojik olanaklar, öğretmenin yetkinliği, öğretim yöntemi ve davranışı, ilgi eksikliği, sınıf materyalleri ve sınıf ortamı dahil olmak üzere altı motive edici faktörün varlığını ortaya çıkaran temel bileşen analizine (PCA) tabi tutuldu. Araştırmanın sonuçları, nitel bulguların nicel aşamadan ortaya çıkan faktörlerle uyumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç

Bu çalışma, ilgili literatürün incelemesini sunmuştur. Çalışma motivasyon kavramının altında yatan teori ve onun karanlık tarafı olan motivasyon kırıcıları olarak Krashen'in duygusal filtre hipotezinin tanıtılmasıyla başladı. Özerklik kavramı ve teorisi, farklı bilim adamlarının görüşlerine başvurularak ele alınmıştır. Bu makalenin son bölümünde, motivasyon, güdülenememe ve kendi özerklik anahtar terimler üzerine daha önce yapılmış ilgili çalışmalardan bazıları sunulmuştur. Literatürün gözden geçirilmesi, bu alanda başka çalışmalar yürütmek için ipucu olarak işlev görebilecek hala bazı boşluklar olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye bağlamında, yazarların bilgisi dahilinde, lisans düzeyinde Türkiye'de yabancı dil öğrenenlerin özerklik ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için çok az sayıda girişimde bulunulmuştur. Bu amaçla, bu çalışma bu boşluğu ortaya koymaya çalışmıştır.

Kaynaklar

Afrough, T., Rahimi, A., & Zarafshan, M. (2014). Foreign Language Learning Demotivation:

A Construct Validation Study. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 136, 49-53.

Ali, M.S., & Pathan, Z.H. (2017). Exploring Factors Causing Demotivation and Motivation in

Learning English Language among College Students of Quetta, Pakistan. *International Journal of English Linguistics*, 7, 81.

- Al-Khasawneh, F.M.S. (2017). A Genre Analysis of Research Article Abstracts Written by Native and Non-Native Speakers of English. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(1), 1-13
- Baadte, C., & Schnotz, W. (2014). Feedback effects on performance, motivation and mood: Are they moderated by the learner's self-concept? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 570–591. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.781059>.
- Baranek, L. K. (1996). The Effect of Rewards and Motivation on Student Achievement. Masters Theses. 285. <http://scholarworks.gvsu.edu/theses/28>
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N, (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1652773>
- Beck, H. P., Rorrer-Woody, S., & Pierce, L. G. (1991). The relations of learning and grade orientations to academic performance. *Teaching of Psychology*, 18(1), 35–37. https://doi.org/10.1207/s15328023top1801_10
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Brown, H.D., (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Bruin, H.L., Schaaf, M.F., Oosterbaan, A.E. & Prins, F.J. (2012) Secondary-school students' motivation for portfolio reflection, *Irish Educational Studies*, 31:4, 415-431, DOI: [10.1080/03323315.2012.673907](https://doi.org/10.1080/03323315.2012.673907)
- Christophel, D.M. and J. Gorham, (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Comm. Educ.*, 44: 292-306. DOI: [10.1080/03634529509379020](https://doi.org/10.1080/03634529509379020)
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173582>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and determination in human behavior*. New York: Plenum.
-
-

- Dorney, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., & Muir, C. (2015). Directed motivational currents: Regulating complex dynamic systems through motivational surges. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 95–105). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Longman: Pearson.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31,117-135.
- Duppenthaler, P. (2002). Feedback and Japanese high school English language journal writing. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia, PA.
- Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28, 3-9
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Ghadirzadeh, R., Falout, O. (2012). Demotivating Factors for English Language Learning among university students. *Journal of Social Science*, 8 (2), 189– 195.
- Ghonsooly, B., Hassanzadeh, T., Samavarchi, L., Samavarchi, L., Hamed, S.M. (2017). A mixed-methods approach to demotivating factors among Iranian EFL learners, *Issues in Educational Research* 27(3), 417-434.
- Ghorbandordinejad, F. (2014). Motivation and autonomy as predictors of foreign language proficiency among the Iranian students of distance vs. traditional Universities. *International journal of applied linguistics & English literature*, 3 (6): 113-123, doi: 10.7575/aiac.ijalel. v.3n.6p.113.
-
-

- Gorham, J. and D.M. Millette, (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Commun. Educ.*, 46: 245-261. DOI: 10.1080/03634529709379099
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Harlen, W. & Crick., (2003) Testing and Motivation for Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10:2, 169-207, DOI: [10.1080/0969594032000121270](https://doi.org/10.1080/0969594032000121270)
- Hirvonen, M. (2010). Demotivation in learning English among immigrant pupils in the ninth grade of comprehensive school (Master's thesis). <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/22990>
- Ikeno, O., (2003). Motivating and demotivating factors in foreign language learning: A preliminary investigation. *Ehime University J. English Educ. Res.*, 2: 1-19.
- Jomairi, Solmaz. (2011). Demotivating factors in second language learning at state, Azad & Payame Nour universities. *International proceedings of economics development & research*, 26, 300.
- Kikuchi, K., (2009). Listening to our learners' voices: What demotivates Japanese high school students? *Langu. Teach. Res.*, 13: 453-471. DOI: 10.1177/1362168809341520
- Kikuchi, K. and H. Sakai, (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT J.*, 31: 183-204.
- Kiwa, A., (2004). What 'demotivates' language learners? Qualitative study on demotivational factors and learners' reactions. *Bull. Toyo Gakuen Univ.*, 12: 39-47.
- Knoll, C. L. (2000). The relationship between motivation and reading comprehension. (Master's Thesis). Retrieved from http://scholarworks.gvsu.edu/theses/497/?utm_source=scholarworks.gvsu.edu%2Ftheses%2F497&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
-
-

- Kojima, S., (2004). English learning demotivation in Japanese EFL students: Research in demotivational patterns from the qualitative research results of three different types of high schools. Unpublished Master Thesis. Kwansai Gakuin University, Hyogo, Japan.
- Koosha, M., Abdollahi, A., Karimi, F. (2016). The relationship among EFL Learners' self-esteem, autonomy, and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 68–78.
- Krishnan, K., & Pathan, Z.H. (2013). Investigating Demotivation in Learning English: An Extension to Sakai and Kikuchi's (2009) Framework. *Advances in Language and Literary Studies*, 4, 124-131.
- Lam, S. F., & Law. Y.K., (2007) The Roles of Instructional Practices and Motivation in Writing Performance, *The Journal of Experimental Education*, 75:2, 145-164, DOI: 10.3200/JEXE.75.2.145-164
- Li, Q. (2013). Differences in the motivation of Chinese learners of English in a foreign and second language context. *System* 42(1):451–461, DOI: 10.1016/j.system.2014.01.011
- Li, C. Zhou, T. (2017). An Exploratory Study on the Relationship between Demotivation and Academic Fields among Chinese EFL Learners. *Arab World English Journal*, 8 (1). DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no1.4>
- MacIntyre, P. D. (2002). *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*. In P. Robinson (Ed.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins, pp. 45-68.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 1-20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milne, H. M., Wallman, K. E., Guilfoyle, A., Gordon, S., & Courneya, K. S. (2008). Self-determination theory and physical activity among breast cancer survivors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 23–38. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.23>
- Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2012). The effect of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34-62. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x
-
-

- Narayanan, R., Rajasekaran Nair, N. & Iyyappan, S. (2008). Some factors affecting English learning at tertiary level. *Iranian Journal of Language studies*, 2(4), 485-512.
- Nielsen, K. (2015). Teaching Writing in Adult Literacy: Practices to Foster Motivation and Persistence and Improve Learning Outcomes. *Journal of Adult learning*, 26(4), 143-150, <https://doi.org/10.1177/1045159515594178>
- Nelson, R. M., & DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 170–189. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.170-190>
- Noels, K.A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations. In Z. Dornyei and R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Centre, pp. 43–68
- Olowoyo, M.M., Ramaila, S., & Mavuru, L. (2021). Differences in Factors Responsible for Lateness at School by Male and Female Learners in Selected Schools in Soshanguve Township, South Africa. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (7), 291-307.
- Pintrich, P.R, Smith, D., Garcia, T., McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *EducPsychol Meas.* 53(3):801–13
- Repova, Katerina. 2004. Testing Krashen's Input Hypothesis: A Case Study in a Male Czech Adult Acquiring English. Brno: Masaryk University
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sakai, H. & Kikuchi, K. (2009). An Analysis of the demotivators in the EFL Classroom. *System*, 37, 57 – 69.
- Sheldon, K. M., & Prentice, M. (2017). Self-Determination Theory as a foundation for personality researchers. *Journal of Personality*, DOI: 10.1111/jopy.12360
- Tsuchiya, M., (2006). Profiling of lower achievement English learners at college in terms of demotivating factors. *Annual Rev. English Langu. Educ. Japan*, 17: 171-180.
-
-

- Tabatabaei, O., & Molavi, A. (2012). Demotivating factors affecting EFL learning of Iranian seminary students. *International Education Studies*, 5(1), 181-190.
- Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics & Technology Education*, 3(2), 149-156.
- Troia, G.A., Shankland, R.K., & Wolbers, K.A. (2012): Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations, *Reading & Writing Quarterly*, 28:1, 5-28, <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>
- Vaezi, Z. (2008). Language Learning Motivation among Iranian Undergraduate Students. *World Applied Sciences Journal* 5 (1): 54-61.
- Warrington, S. (2005). *The Passivity / Demotivation Inventory*, Center for English language education, Asia University.
- Wilson, R. (2000). A summary of Stephen Krashen's "Principles and Practice in Second Language.
- Vallerand, R. J. , Pelletier, L. G. , Blais, M. R. , Briere, N. M. , Senecal, C. , & Vallieres, E. F. (1992) The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education . *Educational and Psychological Measurement* , 52 , 1003 - 1017 .
- Vallerand, R. J. , Pelletier, L. G. , Blais, M. R. , Briere, N. M. , Senecal, C. , & Vallieres, E. F. (1993) On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale . *Educational and Psychological Measurement* , 53 , 159 - 172 .
- Zafar, M. (2009). Monitoring the 'Monitor': A critique of Krashen's five hypotheses. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2, 4, 139-146.
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A crosscultural investigation in China, Germany, Japan and the United States. *Commun. Educ.*, 56: 209- 227. DOI: 10.1080/03634520601110104
- Zhang, H., Song, W., Shen, S., & Huang, R. (2014). The effects of blog-mediated peer feedback on learners' motivation, collaboration, and course satisfaction in a second language writing course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6).
-
-

Zoghi, M., & Malmeer, E. (2013). The effect of dynamic assessment on EFL learners' intrinsic motivation. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (3), 584-591.



Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarının 80 Yılında (1927-2007) Felsefe ve Felsefe Eğitiminin İncelenmesi

Baykal BİÇER¹

Özet

1927-2007 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun felsefe ve felsefe eğitimine yönelik almış olduğu kararları felsefi yayınlar, felsefe ders kitapları ve felsefe öğretim programları çerçevesinde incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında yazılı belgelerden yararlanma, diğer bir deyişle doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın problemine çözüm bulmak amacıyla veriler 1927-2007 yıllarını kapsayan Talim ve Terbiye Kurulu karar defterlerinin tamamından elde edilmiş ve toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 1927-1982 yılları arasında felsefi yayınlara ilişkin toplam 25 karar alınmış bu kararlardan 22 tanesi kitap basımı, yayımı, satın alınması ya da kitaba ilişkin daha önce alınan bir kararın kaldırılmasıyla ilgili iken 3 tanesi “Felsefe ve İçtimaiyat Mecmuası” adı altında süreli yayın şeklindedir. 1927-2007 yılları arasında ortaöğretim felsefe derslerinde okutulması kabul edilen ya da süresi uzatılan kitaplara ilişkin toplam 81 karar alındığı, 26 farklı yazara ait felsefe ders kitabı hazırlandığı tespit edilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu karar defterlerinde 1927-2007 yılları arasında felsefe dersi öğretim programına ilişkin kararlar incelendiğinde ise 1935, 1938, 1976, 1985, 1992, 1993 olmak üzere toplam altı karar alındığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Felsefe, Felsefe eğitimi, Talim ve Terbiye Kurulu karar defterleri.

Philosophy and Philosophy Education In 80 Years of the Decisions of the Board of Education (1927-2007)

Abstract

The survey model was used in this research, which aims to examine the decisions taken by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline on philosophy and philosophy education between 1927-2007 within the framework of philosophical publications, philosophy textbooks and philosophy teaching programs. Within the scope of the research, written documents were used in the collection of data, in other words, document analysis was used. In order to find a solution to the problem of the research, the data were obtained from all the decision books of the Board of Education and Discipline covering the years 1927-2007, and the collected data were analyzed descriptively. As a result of the research, it was determined that a total of 25 decisions regarding philosophical publications were made between 1927-1982. While 22 of these decisions are related to the printing, distribution, purchasing of a book or the abolition of a previous decision

¹ Prof. Dr., KütaHYa Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı baykal.bicer@dpu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1494-6975>

regarding the book, 3 of them are related to the periodical publication under the name "Felsefe ve İçtimaiyat Mecmuası". Between 1927 and 2007, a total of 81 decisions were taken regarding the books that were accepted to be taught in secondary school philosophy courses or whose duration was extended. In addition, it was determined that philosophy textbooks belonging to 26 different authors were prepared. When the decisions regarding the philosophy course curriculum included in the decision books of the Board of Education and Discipline between the years 1927-2007 were examined, it was seen that a total of six decisions were made for the years 1935, 1938, 1976, 1985, 1992, 1993.

Keywords: Philosophy, Philosophy education, Decision books of Board of Education and Discipline.

Giriş

En temel insani etkinlik alanlarından biri olan felsefe, anlama ve anlamlandırma çabası olarak insanlık tarihi kadar kadimdir. Çoğu zaman Antik Yunanla başladığı varsayılan felsefi düşünce, daha önceki zamanlarda ve mekânlarda gerek yazılı, gerekse sözlü mitoloji, destan, halk hikâyeleri bünyesinde hep var olmuştur. Bu anlamda her toplum gibi Türk toplumu da daima kendi bünyesine uygun bir felsefi geleneğe sahip olmuştur (Biçer, 2010).

Osmanlı Devleti'nde felsefe, Fatih dönemiyle birlikte önem kazanmaya başlamasına rağmen modern anlamda Batı tarzı bir felsefi geleneğe sahip değildir (Biçer, 2010). Tanzimat dönemiyle başlayan batılılaşma çabalarından birçok alanda olduğu gibi felsefe de etkilenmiş, ilk önce 18. yüzyıl Aydınlanma dönemi devlet felsefesi Osmanlı'ya girmiştir (Öktem, 1999 91). II. Meşrutiyetle birlikte önceki dönemlerin fikri gelişimine ek Batı kaynaklı her çeşit düşünce akımı hızla ülkeye yayılmaya başlamış ve bu dönemin fikri zenginliği geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise bu zengin fikir hayatı yavaş yavaş durgunlaşmış, sığlaşmış ve giderek tekelleşmiştir (Kafadar, 2000).

Türkiye'de felsefe ve felsefe eğitiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde Osmanlı Devleti'nin ilk dönemlerinden itibaren medreselerin programlarında dini ilimlerin yanında *felsefe* derslerinin de okutulduğu görülmektedir (Kafadar, 1994: 279). Felsefenin yanında dil felsefesinin ve bütün ilimlerin aracı olarak nitelendirilen mantığın öğretildiği ve bu disiplinlerin bilinmesinin ilim tahsilinin olmazsa olmaz ön şartı olarak kabul edildiği bilinmektedir (Bolay, 2005: 37). Yine Osmanlı Devleti'nde felsefe derslerinin 15. ve 16. yüzyıllarda çeşitli okullarda okutulduğu bilinmekle birlikte bazı araştırmacılar (Binbaşıoğlu, 2005: 499; Ergün, 1996; İrfan 1934: 6–9), 17. yüzyıldan itibaren medreselerde egemen olan anlayıştan dolayı II. Meşrutiyete kadar felsefe derslerinin okulların öğretim programlarında yer almadığını belirtmektedirler.

Cicioğlu'nun (1985: 17) belirttiğine göre, 1869'da ilk defa “Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi” ile orta dereceli okulların öğretim programları düzenli olarak hazırlanırken mantık dersi programa dâhil edilmiş, ancak felsefe dersine 1910 yılında hazırlanan idadi ders programının son sınıfında haftada üç saat olarak yer verilmiştir. 1913 yılında yürürlüğe konulan programda ise bu dersler “mantık ve felsefe” adı altında birleştirilmiş, idadi ikinci sınıftan itibaren fûnûn ve edebiyat şubelerinde birer saat okutulmuştur.

Cumhuriyetin ilanından hemen önce lise öğretim programlarına konulan felsefe ders materyalleri ve içeriği incelendiğinde, Salih Zeki tarafından Alexis Bertrand'ın *Felsefe-i İlmiye* adlı kitabı çevrilmiş ve programın ihtiyacını uzun bir süre karşılamıştır. Ders kitabına paralel olarak dersin içeriğini; ilim ve felsefe ilişkisi, bilginin dereceleri, ilim sınıflamaları, nefsin dört işlemi olan anlamak-hükmetmek-akıl yürütmek-tertip etmek, zihnin temel işlemleri olan bilginin kazanılması-saklanması-inşa edilmesi, Descartes'ın metoda ilişkin görüşleri, tahlil ve terkip oluşturmaktadır. Okutulan bu kitabın ikinci bölümünde de yine metoda ilişkin konular yer almaktadır (Ülken, 2005: 229).

Cumhuriyet döneminde gelindiğinde felsefe eğitimi, Meşrutiyet dönemindeki karmaşıklıktan kurtulmuş, tasnif edilmiş ve liselerde haftada 8 saat zaman ayrılarak okutulmaya başlanmıştır (İrfan, 1934). Felsefe dersi liselerde 1985 öğretim yılına kadar haftada 2 saat okutulmuş 1985-1986 yılından itibaren ders zorunlu olmaktan çıkarılmış, ileriki süreçte felsefe dersinin eksikliği hissedilince 1997-1998 öğretim yılından itibaren bütün liselerin ikinci sınıf öğretim programlarına haftada 2 saat olacak şekilde eklenmiştir (Binbaşıoğlu, 2005). Cumhuriyet döneminde felsefe dersleri liselerin tüm programlarında haftalık ders sayısı olarak neredeyse değişmeden yer almıştır. Böylece II. Meşrutiyetten Cumhuriyete ortaöğretim kurumlarında felsefe temel derslerden biri olarak okutulmuştur (Kafadar, 1994: 284).

Türkiye'de felsefe eğitiminin tarihsel gelişimine ilişkin yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde genel olarak dersin içeriğinin felsefe ekolleri, estetik, mantık, sistematik felsefe temel konuların yanında bazen ahlak, inkılap ilkeleri ve sosyolojiye yer verilerek içeriğin felsefeden oldukça uzaklaştığı ifade edilmektedir (Cicioğlu, 1985). Filozofi, Felsefeye Başlangıç, Felsefeye Giriş şeklinde öğretim programına yansıyan felsefe dersinin amaçlarının arasında gençleri Türk toplumuna yararlı bireyler olarak hazırlamak, Türk-İslam düşüncesini tanıtmak, Atatürkçü bir zihniyet geliştirmek gibi felsefe ile çok ilgisi olmayan ifadelerin olduğu (Kafadar (1994); felsefe dersinin amaçlarının toplumun ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamadığı gibi

tespitler yer almaktadır (Cicioğlu, 1985). Bununla birlikte Ergün ve Yapıcı, (2007) Türkiye’de felsefe eğitiminin yüzyıla yakın zamandır fasit bir daire içinde döndüğünü, gençlerin felsefi düşünmeyi, sorunları önyargısız bilimsel bilgi ve yöntemlerle inceleyip özgür tartışmayı beceremediklerini, yani felsefe dersinin görevini yerine getiremediğini ifade etmektedirler. Ancak bu değerlendirmelerin yapıldığı dönemde felsefe eğitimine kaynak teşkil eden üniversitelerin felsefe bölümlerinin nicelik olarak oldukça yetersiz olduğu, dolayısıyla uzun yıllar felsefe eğitiminin en temel unsuru olan felsefe öğretmenin alan dışından yetiştirildiği göz ardı edilmemelidir. Nitekim Kafadar’ın (1994) araştırmasına göre 1993 yılında Türkiye’de 52 üniversite olmasına karşın 3’ü felsefe grubu öğretmenliği, 9’u felsefe bölümü olmak üzere toplam 12 bölümün olduğu görülmektedir.

Cumhuriyet dönemi fikir hayatının yanında felsefe ve felsefe eğitimine katkı sağlayan bazı unsurlar arasında Türk Felsefe Cemiyeti, İstanbul Darülfünunu (Üniversitesi) Felsefe Bölümü gibi önemli kurumların yanında Felsefe ve İçtimaiyat, Hayat gibi çeşitli süreli yayınlar da sayılabilir. Bunların yanında tarihsel süreçte Maarif Vekâleti, Maarif Vekilliği gibi çeşitli isimler kullanan Milli Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren diğer birçok alandaki yetersizliklerde olduğu gibi felsefe ve felsefe eğitimi alanında da önemli hizmetler veren bir kurum olarak değerlendirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı, felsefe eğitimine sadece öğretim programlarının oluşturulması ve felsefe ders kitaplarının yazdırılması noktasında değil, özel teşebbüsün yetersiz kaldığı dönemlerde çeşitli konularda felsefe kitaplarının bastırılması ve yayınlanması noktasında da önemli katkılar sunmuştur. Bununla birlikte çeşitli süreli yayınların da satın alınıp okullara dağılmasını sağlamıştır. Bu süreli yayınlardan biri de Felsefe ve İçtimaiyat Mecmuasıdır. Türk Felsefe Cemiyetinin 1927 yılında çıkarmaya başladığı bu mecmua Cumhuriyet dönemi gençliğinin ilk felsefi ortak çalışması olarak nitelendirilmektedir. Cemiyet İstiklal Lisesinde M. Servet, Hatemi Senih, Ragıp Hulusi, Hilmi Ziya gibi isimler tarafından kurulmuş derginin sahibi lise müdürü Ağâh Sırrı, derginin müdürü ise Servet (Berkin) olmuştur (Ülken, 2005: 439). Yine 1927 yılında yayınlanmaya başlanan Hayat Dergisi, derginin başyazarı ve o dönemin Talim ve Terbiye Dairesi Başkanı Mehmet Emin Erişgil’in çalışmalarıyla Maarif Vekâleti’nin desteğiyle çıkartılmıştır (Kafadar, 2000).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), Türk milli eğitiminin amaçlarına, ilkelerine uygun bir şekilde ve çağdaş yöntemlerle bir bütün olarak milli eğitimi gerçekleştirmek amacıyla görev alanında çeşitli kararlar almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretim kurumlarına ilişkin alınan kararlar, öğretim kurumlarının bağlı oldukları ana hizmet birimleri, Talim ve Terbiye

Kurulu Başkanlığı ve diğer birimlerin teklifleri; Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı olmayan öğretim kurumlarına ilişkin olarak alınan kararlar ise kurumların bağlı oldukları birimlerin teklifleri sonucu alınmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından alınan kararlar incelendiğinde “Öğretim Programları”, “Ders kitapları”, “Yardımcı ve Kaynak Kitaplar ve Ders Araçları” ile “Yasal Düzenlemeler” kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. (Konan, 1996).

Bu araştırmanın amacı 1927-2007 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun felsefe ve felsefe eğitimine yönelik almış olduğu kararları felsefi yayınlar, felsefe ders kitapları ve felsefe öğretim programları çerçevesinde incelemektir.

Yöntem

1927-2007 yılları arasını kapsayan 80 yıllık süreçte Talim ve Terbiye Kurulu tarafından felsefe ve felsefe eğitimine ilişkin kararları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye ya da açıklamaya çalışan tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında yazılı belgelerden yararlanma, diğer bir deyişle doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın problemine çözüm bulmak amacıyla veriler 1927-2007 yılları arasını kapsayan 80 yıllık Talim ve Terbiye Kurulu karar defterlerinden elde edilmiştir.

Belgelerden ve dokümanlardan toplanan veriler içerik analizinden ziyade betimsel olarak analiz edilmiştir bu kapsamda karar defterlerinden doğrudan felsefe kavramının yer aldığı ifadeler, felsefi içeriğe sahip olduğu düşünülen çeşitli yayınlar ve felsefe eğitimine yönelik (ders kitabı ya da öğretim programı) kararlar tespit edilerek önce notlar alınmış, sonra bütün notlar tek tek okunmuş, ilgili olduğu konuya göre tasnif edilmiş ve incelenen konunun bütün yönlerini kapsamasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel olarak çözümlenen ve anlamlandırılan veriler araştırmanın problemine çözüm önerisi getirebilecek şekilde sentezlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Talim ve Terbiye Kurulu karar defterlerinde 1927-2007 yılları arasında yer alan felsefi yayınlara, ortaöğretim felsefe ders kitaplarına ve felsefe öğretim programına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre Talim ve Terbiye Kurulu karar defterlerinde 1927-2007 yılları

arasında yer alan felsefi yayınlara ilişkin alınmış kararlar (Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterleri, 1927-1982) Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Felsefi Yayınlarla İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

Tarih	Karar Sayı	Özet	Toplam Karar Sayı
1927	18	Hakkı Baha Bey’in Makatibi aliyeye mahsus “Felsefe Lügati”nin bastırılması.	
1927	69	Müderriş Ali Ekrem Bey tarafından tercüme edilen “Felsefi Bedaat Nam”ın bastırılması.	217
1927	77	M. Servet Bey tarafından neşredilen “Felsefe ve İctimaiyat Mecmuası”nın mekteplere dağıtılmak üzere satın alınması.	
1927	138	Oğüst komtun “Müspet Felsefe Dersleri”nin bastırılması.	
1929	52	Müderriş Mehmet İzzet ve Orhan Saadettin Bey’in “Felsefe Tarihi” tercümesinin telif haklarının alınması ve bastırılması.	71
1929	109	M. Servet Bey tarafından neşredilen “Felsefe ve İctimaiyat Mecmuası”nın mekteplere dağıtılmak üzere sekizinci nüshasının satın alınması.	
1930	76	Hakkı Baha Bey tarafından derlenen “Felsefe İstılahları”nın satın alınması.	
1930	138	M. Servet Bey tarafından neşredilen “Felsefe ve İctimaiyat Mecmuası”nın mekteplere dağıtılmak üzere ikinci cildinin ikinci nüshasının satın alınması.	37
1939	87	Mehmet Karasan’ın Descartes’ten çevirdiği “İlk Felsefeye Mütecellik Metafizik iki Düşünceler” adlı kitabın Vekillikçe bastırılması.	82
1940	97	Hamdi Akverdi tarafından dilimize çevirilen B. Russell’in “Felsefede İlmî Metod” adlı eserinin Vekillik hesabına bastırılması.	216
1942	314	S. Kemal Yetkin ve Hamdi Akverdi’nin Andre Creeon’dan tercüme ettikleri “Felsefe Meselelerinin Bugünkü Durumu” adlı eserin bastırılması.	36

Tablo 1 (Devamı)

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Felsefi Yayınlarla İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

1943	2	Halil Nimetullah Öztürk'ün Levy Bruhl'dan tercüme ettiği "Aguste Comte'un Felsefesi" adlı eserin Vekillikçe bastırılması.	
1943	43	Kazım Nami Duru tarafından hazırlanan "Ziya Gökalp Terbiyesi" adlı eserin Vekillikçe bastırılması.	390
1943	264	Osman Pazarlı'nın A. Curiller'den dilimize çevirdiği "Felsefe Sözlüğü" adlı eserin Vekillikçe bastırılması.	
1946	340	Mehmet Karasan'ın yazdığı "Büyük Feylosoflar Antolojisi" adlı kitabın bakanlıkça bastırılması.	537
1958	242	Miraç Katırcıoğlu'nun Emile Brehler'den dilimize çevirdiği "Felsefe Tarihi" adlı eserin II. Cilt II. fasikülünün Vekillikçe satın alınıp bastırılması.	339
1959	106	Miraç Katırcıoğlu'nun Emile Brehler'den dilimize çevirdiği "Felsefe Tarihi" adlı eserin II. Cilt 4. fasikülünün Vekillikçe satın alınıp bastırılması.	
1959	218	Miraç Katırcıoğlu tarafından Emile Brehler'den dilimize çevirdiği "Felsefe Tarihi" adlı esere ek olarak Masson Ourel tarafından yazılan "Felsefe Tarihi" ve "Doğuda Felsefe" adlı eserin Vekaletçe satın alınarak bastırılması.	345
1959	291	Miraç Katırcıoğlu tarafından Emile Brehler'den dilimize çevirdiği "Felsefe Tarihi" adlı esere ikici ek fasikül olarak Basile Tatakis tarafından yazılan "Felsefe Tarihi ikinci ek fasikül Bizans Felsefesi" adlı eserin Vekaletçe satın alınarak bastırılması.	
1979	58	Prof. Dr. Bedia Akarsu tarafından hazırlanmış olan "Çağdaş Felsefe" adlı yapıtın bakanlığımızca satın alınıp bastırılması.	
1979	105	Macit Gökberk'in "Felsefenin Evrimi" adlı yapıtına "Okuma Metinleri bir bölüm eklenmesinin bakanlık onayına sunulması.	234
1979	130	Mete Tunçay'ın Bryan Magee'den dilimize çevirdiği "Yeni Düşün Adamları" adlı kitabın telif haklarının alınması ve bastırılması.	
1979	135	Mete Tunçay'ın Bryan Magee'den dilimize çevirdiği "Popper" adlı kitabın telif haklarının alınması ve bastırılması..	
1982	161	"Yeni Düşün Adamları" adlı kitabın kabulüne ilişkin kararın günün koşulları içinde yanlış yorumlara sebebiyet verebileceğinden kaldırılması hakkında.	173

Tablo 1 incelendiğinde, 1927-1982 yılları arasında felsefi yayınlara ilişkin toplam 25 karar alınmış bu kararlardan 22 tanesi kitap basımı, yayımı, satın alınması ya da kitaba ilişkin daha önce alınan bir kararın kaldırılması ile ilgiliyken 3 tanesi “Felsefe ve İctimaiyat Mecmuası” adı altında süreli yayın şeklindedir. Bununla birlikte kurul karar defterlerinin içeriği ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, 1959 yılı 218 sayılı kararda Miraç Katırcıoğlu tarafından Emile Brehler'den dilimize çevirdiği “Felsefe Tarihi” adlı esere ek olarak Paul Masson Oursel tarafından yazılan “Felsefe Tarihi” ve ek fasikül olarak “Doğuda Felsefe” yine aynı tarihli 291 sayılı kararda Basile Tatakis tarafından yazılan “Felsefe Tarihi ikinci ek fasikül Bizans Felsefesi” adlı eserlerin de olduğu, dolayısıyla 25 kararın 24’ünün kitap basımı ya da telif hakkının satın alınması şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 1’de yer alan kitaplar incelendiğinde, felsefe kitaplarından sadece 6 tanesinin yerli, geriye kalan 18’inin yabancı felsefecilerden çeviri olduğu, ayrıca yerli kitapların 4’ünün ise 1950 öncesine ait oldu görülmektedir. Kurul karar defterlerinde adı geçen kitapların genellikle felsefe tarihi ve çağdaş felsefeye yönelik olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir aşamasında Talim ve Terbiye Kurulu karar defterlerinde 1927-2007 yılları arasında yer alan ortaöğretim felsefe derslerinde okutulan yayınlara ilişkin bulgular incelenmiş (Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterleri, 1928-2007) ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Ortaöğretim Felsefe Derslerinde Okutulması Kabul Edilen / Süresi Uzatılan Kitaplara İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

Tarih	Karar Sayı	Özet	Toplam Karar Sayı
1928	238	Zekeriya Kadri ve Hatemi Senih Bey tarafından liseler için telif edilen Felsefe kitabının bastırılması.	81
1941	128	Osman Pazarlı tarafından lise filozofi dersleri için hazırlanan “Filozofi Vazifeleri” adlı eserin Vekillik hesabına bastırılması.	168

Tablo 2 (Devamı)

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Ortaöğretim Felsefe Derslerinde Okutulması Kabul Edilen / Süresi Uzatılan Kitaplara İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

1952	146	Doç. Nurettin Topçu tarafından liselerin son sınıfları için hazırlanıp bastırılan "Felsefe" adlı eserin kabulü.	
1952	148	Hatemi Senih Sarp tarafından liselerin son sınıfları için hazırlanıp bastırılan "Felsefe" aslı eserin kabulü.	255
1952	151	Serbest basıma bırakılmış lise felsefe kitaplarının bağlı şartnameye göre yazılmaları.	
1952	153	İhsan Kongar tarafından liselerin 4. sınıfları için hazırlanıp bastırılan "Felsefe" adlı eserin kabulü.	
1956	166	Hasan Ali Yücel'in liseler için kabul edilen "Felsefe Dersleri" adlı eserinin üç yıl uzatılması.	252
1957	243	Hatemi Senih Sarp tarafından liselerimizin son sınıfları için hazırladığı ve daha önce üç yıl uzatılmış olan "Felsefe" adlı eserinin üç yıl daha uzatılması.	
1957	244	Nurettin Topçu'nun liselerin son sınıfları için hazırladığı ve daha önce üç yıl uzatılmış olan "Felsefe" adlı eserinin üç yıl daha uzatılması.	294
1957	245	İhsan Kongar'ın hazırladığı ve daha önce üç yıl uzatılmış olan "Liselerin Son Sınıfları İçin Felsefe" adlı eserinin üç yıl daha uzatılması.	
1959	286	Hasan Ali Yücel'in hazırladığı ve daha önce üç yıl uzatılmış olan "Felsefe Dersleri" adlı eserinin üç yıl daha uzatılması.	345
1959	290	Lütfi Öztabağ'ın hazırladığı ve daha önce üç yıl uzatılmış olan "Felsefe Dersleri" adlı eserinin üç yıl daha uzatılması.	
1960	232	Hatemi Senih Sarp'ın liseler için hazırladığı ve son defa üç yıl uzatılmış olan "Felsefe" ders kitabının okutulma süresinin yeniden üç yıl uzatılması.	
1960	233	İhsan Kongar'ın hazırladığı ve daha önce üç yıl uzatılmış olan "Liselerin Son Sınıfları İçin Felsefe" adlı eserinin üç yıl daha uzatılması..	330
1960	246	Nurettin Topçu'nun liseler için hazırladığı ve son defa üç yıl uzatılmış olan "Felsefe" ders kitabının okutulma süresinin yeniden üç yıl uzatılması.	

Tablo 2 (Devamı)

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Ortaöğretim Felsefe Derslerinde Okutulması Kabul Edilen / Süresi Uzatılan Kitaplara İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

1962	245	Lütfi Öztabağ tarafından liselerin Edebiyat kolları için hazırlanan "Felsefe Dersleri" adlı eserinin üç yıl daha uzatılması.	297
1963	223	Hatemi Senih Sarp tarafından liselerin son sınıflarında okutulmak üzere hazırlanan "Felsefe" eserinin üç yıl daha uzatılması.	260
1963	246	Nurettin Topçu'nun "Felsefe" adlı eserinin üç yıl daha uzatılması.	
1965	244	Lütfi Öztabağ tarafından liselerin Edebiyat kolları için hazırlanan "Felsefe Dersleri" adlı eserinin üç yıl daha uzatılması.	280
1966	70	Hasan Ali Yücel tarafından liseler için yazılan "Felsefe Dersleri" adlı eserinin üç yıl daha uzatılması.	279
1966	123	İhsan Kongar tarafından liselerin son sınıfları için hazırlanan "Felsefe" adlı eserinin üç yıl daha uzatılması.	
1967	93	Hatemi Senih Sarp tarafından hazırlanan "Felsefe Lise III" adlı kitabın süresinin üç yıl uzatılması.	438
1968	75	Nurettin Topçu tarafından hazırlanan "Felsefe Lise III. Sınıf" adlı kitabın üç yıl süre ile kabulü.	
1969	315	Lütfi Öztabağ tarafından hazırlanan "Felsefe Dersleri" adlı kitabın süresinin üç yıl uzatılması.	625
1970	69	İsmail Tunalı tarafından hazırlanan "Lise İçin Felsefe Ders Kitabı" adlı kitabın üç yıl süre ile kabulü.	411
1970	73	Vedat Öztürk tarafından hazırlanan "Liseler İçin Felsefe Dersleri" adlı kitabın üç yıl süre ile kabulü.	
1971	90	Nurettin Topçu tarafından hazırlanan "Felsefe" adlı kitabın bir yıl süre uzatımının kabulü.	293
1971	195	Hatemi Senih Sarp tarafından hazırlanan "Felsefe Lise III" adlı kitabın eksikliklerinden dolayı ders kitapları listesinden çıkarılması.	

Tablo 2 (Devamı)

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Ortaöğretim Felsefe Derslerinde Okutulması Kabul Edilen / Süresi Uzatılan Kitaplara İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

1972	186	Nurettin Topçu tarafından hazırlanan "Felsefe" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	371
1972	204	Lütfi Öztabağ tarafından hazırlanan "Felsefe Dersleri" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	
1973	21	Hasan Ali Yücel'in "Felsefe Dersleri" adlı kitabının bir yıl süre uzatımının kabulü.	
1973	32	İsmail Tunalı tarafından hazırlanan "Lise İçin Felsefe Ders Kitabı" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	
1973	193	Nurettin Topçu tarafından hazırlanan "Felsefe" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	547
1973	310	Lütfi Öztabağ tarafından hazırlanan "Felsefe Dersleri" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	
1974	288	Lütfi Öztabağ tarafından hazırlanan "Felsefe Dersleri" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	
1974	294	Nurettin Topçu tarafından hazırlanan "Felsefe" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	503
1974	310	İsmail Tunalı tarafından hazırlanan "Lise İçin Felsefe Ders Kitabı" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	
1974	311	Hasan Ali Yücel'in "Felsefe Dersleri" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	
1974	313	Vedat Öztürk tarafından hazırlanan "Liseler İçin Felsefe Dersleri" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	

Tablo 2 (Devamı)

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Ortaöğretim Felsefe Derslerinde Okutulması Kabul Edilen / Süresi Uzatılan Kitaplara İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

1975	16	Hasan Ali Yücel tarafından hazırlanan "Felsefe Dersleri" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	
1975	18	İsmail Tunalı tarafından hazırlanan "Lise İçin Felsefe Ders Kitabı" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	
1975	86	Lütfi Öztabağ tarafından hazırlanan "Felsefe Dersleri" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	504
1975	87	Vedat Öztürk tarafından hazırlanan "Liseler İçin Felsefe Dersleri" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	
1975	173	Nurettin Topçu tarafından hazırlanan "Felsefe" adlı kitabın önümüzdeki yıllarda program değişmiş olacağından dolayı bir yıl süre uzatımının kabulü.	
1976	342	Prof. Dr. Mübahat Küyel tarafından hazırlanan "Felsefe'ye Başlangıç Lise III. Sınıf (Edebiyat Kolu)" adlı kitabın ders kitabı olarak üç yıl süreyle kabulü.	397
1977	2	Prof. Dr. Mübahat Küyel tarafından hazırlanan "Felsefe'ye Başlangıç" kitabındaki 52-54 sayfalarındaki değişiklik.	
1977	82	Felsefe Grubu ve Psikoloji ders kitapları ön inceleme komisyonu kurulması hakkında.	
1977	101	Felsefe Grubu ve Psikoloji ders kitapları ön inceleme komisyonu çalışmalarının 8 Nisan 1977 akşamına kadar uzatılması hakkında.	369
1977	281	Mübaha Küyel tarafından hazırlanan "Felsefe Başlangıç Lise III" ders kitabının yeniden gözden geçirilerek ikinci baskısı yapılması ve okutulmasının kabulü.	
1985	115	Yeni felsefe programına uygun olarak lise ve dengi okullar Felsefe ana ders kitabının (M. Küyel, S. Tekeli, E. Kahya, K. Gürsoy,, A. Öner, N. Baykurt) yazdırılması ve beş yıl süreyle okutulmasının kabulü.	
1985	234	Lise ve dengi okullar "Felsefe'ye Giriş" adlı ana ders kitabının (M. Küyel, S. Tekeli, E. Kahya, K. Gürsoy,, A. Öner, N. Baykurt) yazdırılması ve beş yıl süreyle okutulmasının kabulü.	246

Tablo 2 (Devamı)

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Ortaöğretim Felsefe Derslerinde Okutulması Kabul Edilen / Süresi Uzatılan Kitaplara İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

1992	62	Leyla Özer tarafından hazırlanan "Felsefe'ye Giriş Lise 3" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	351
1993	160	Selahattin Elibol tarafından hazırlanan "Liseler İçin Felsefe 1-2" ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	524
1993	378	Ömer Özduzu tarafından ders geçme ve kredi sistemine göre hazırlanan "Felsefe 1-2" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	
1994	63	Selman Erdem tarafından D.G.K.Y.Y. göre ortaöğretim kurumları için hazırlanan "Felsefe 1-2" adlı eserin beş yıl süreyle kabulü.	
1994	203	Emine Yamanlar tarafından D.G.K.Y.Y. göre ortaöğretim kurumları için hazırlanan "Felsefe 1-2" adlı eserin beş yıl süreyle kabulü.	
1994	321	Mehmet Meder tarafından D.K.G.S. göre ortaöğretim kurumları için hazırlanan "Felsefe 1-2" adlı eserin beş yıl süreyle kabulü.	696
1994	396	İsmail Tunalı tarafından D.G.K.S.G. göre ortaöğretim kurumları için hazırlanan "Felsefe 1-2" adlı eserin beş yıl süreyle kabulü.	
1994	412	Emine Yamanlar tarafından D.G.K.S.G. göre ortaöğretim kurumları için hazırlanan "Felsefe Metinleri 1" adlı eserin beş yıl süreyle kabulü.	
1994	540	S. Hayri Bolay tarafından D.G.K.S.G. göre ortaöğretim kurumları için hazırlanan "Felsefe 1-2" adlı eserin beş yıl süreyle kabulü.	
1994	656	Ahmet Cevizci tarafından D.G.K.Y.Y. göre ortaöğretim kurumları için hazırlanan "Felsefe 1-2" adlı eserin beş yıl süreyle kabulü.	
1996	144	Kurtuluş Dinçer tarafından hazırlanan D.G.K yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumları için "Felsefe 2" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	266
1996	145	Kurtuluş Dinçer tarafından hazırlanan D.G.K yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumları için "Felsefe 1" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	
1997	109	Ahmet Aslan tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	188
1998	169	Atilla Çelik ve Aysel Bal tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	208

Tablo 2 (Devamı)

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Ortaöğretim Felsefe Derslerinde Okutulması Kabul Edilen / Süresi Uzatılan Kitaplara İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

1999	167	Selman Erdem tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	282
1999	183	Mustafa Öz, Sadrettin Kayaalp, ve Aysun Dinçer tarafından hazırlanan "Lise Felsefe Tarihi" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	
2000	72	İbrahim H. Vural tarafından hazırlanan " Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	
2000	73	Emine Yamanlar tarafından hazırlanan "Lise Felsefe Tarihi" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	
2000	74	Emine Yamanlar tarafından hazırlanan "Lise Felsefi Metinler" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	
2000	132	Selahattin Elibol ve Leyla Özer tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü..	432
2000	171	Emine Yamanlar tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	
2000	172	Ahmet Cevizci tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	
2000	217	İsmail Tunalı tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	
2003	97	Kurtuluş Dinçer tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	263
2003	146	Atilla Çelik ve Aysel Göçer tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	
2004	57	Ahmet Aslan tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	161
2004	89	Mustafa Öz, Sadrettin Kayaalp ve Aysun Dercin tarafından hazırlanan "Lise Felsefe Tarihi" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	
2005	93	Süleyman Hayri Bolay tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.	367

Tablo 2 (Devamı)

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Ortaöğretim Felsefe Derslerinde Okutulması Kabul Edilen / Süresi Uzatılan Kitaplara İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

2006	173	Nesrin Kale tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.
2007	50	Ahmet Cevizci ve Ömer Özduzu tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Felsefe Tarihi" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü.
2007	196	Emine Aşan tarafından hazırlanan "Lise Felsefe" adlı ders kitabının beş yıl süreyle kabulü. 201

Tablo 2 incelendiğinde, Talim ve Terbiye Kurulu 1927-2007 yılları arasını kapsayan 80 yıllık süreçte, 1952 tarihli 151 sayılı Serbest basıma bırakılmış lise felsefe kitaplarının bağlı şartnameye göre yazılmaları; 1977 tarihli 82 sayılı Felsefe Grubu ve Psikoloji ders kitapları ön inceleme komisyonu kurulması ve aynı tarihli 101 sayılı kararla bu komisyonun çalışmalarının 8 Nisan 1977 akşamına kadar uzatılmasının kabulü de dâhil olmak üzere ortaöğretim felsefe derslerinde okutulması kabul edilen ya da süresi uzatılan kitaplara ilişkin toplam 81 karar almıştır. Bu kararlar incelendiğinde 1927-2007 yılları arasında 26 farklı yazara ait, liselere yönelik genel olarak felsefe öğretimini amaçlayan ders kitabı hazırlandığı; 1993-1997 yılları arasında uygulamaya geçirilen ders geçme ve kredi sistemine uygun olarak felsefe ders kitaplarının “Felsefe 1-2” şeklinde yazıldığı görülmektedir. Yine bu dönemde “Felsefe 1-2” dersinin yanında seçmeli olarak “Felsefe Tarihi” ve “Felsefi Metinler” dersi öğretim programında yer almış; Emine Yamanlar tarafından 1994 yılında hazırlanan "Felsefe Metinleri 1" ve 2000 yılında hazırlanan “Lise Felsefi Metinler" ile "Lise Felsefe Tarihi" kitapları kabul edilmiştir. 2004 yılında ise Mustafa Öz, Sadrettin Kayaalp ve Aysun Dercin tarafından hazırlanan "Lise Felsefe Tarihi" kitabı ders kitabı olarak kabul edilirken, 2007 yılında Ahmet Cevizci ve Ömer Özduzu tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Felsefe Tarihi" adlı ders kitabı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmiştir.

Bu kitapların 80 yıllık süreçte okutulma süreleri incelendiğinde, 9 farklı kurul kararıyla çeşitli öğretim yıllarında olmak üzere toplam 16 yıl ile Nurettin Topçu'nun, 8 farklı kurul kararıyla toplam 16 yıl Lütfü Öztabağ'ın, 6 farklı kurul kararıyla 16 yıl İsmail Tunalı'nın felsefe ders kitabının okutulması kabul edilmiştir. Kurul karar defterlerinde kabul süreleri belirtilmemekle birlikte en az 1'er kurul kararı ile Zekeriya Kadri ve Hatemi Seniha Bey ile Osman Pazarlı tarafından

yazılan felsefe kitaplarının okutulduğu söylenebilir. Diğer kitaplara ilişkin kurul kararları incelendiğinde 5 yıl ile 13 yıl arasında okutulma süreleri değişmektedir. Ayrıca Cumhuriyetin ilk yıllarına ait kurul karar defterlerinde kitapların kabul sürelerine ilişkin herhangi bir ibareye rastlanmazken, 1950'lerden itibaren 3'er yıllığına kabul edildiği ya da uzatıldığı, 1971 yılından itibaren felsefe öğretim programının değişme olasılığına istinaden kurul kararlarında kitapların okutulma süreleri 1 yıl olarak kabul edilmiştir. Tablo 3'te de görüleceği üzere, 1976 yılında yeni felsefe programının uygulanmaya başlanmasıyla bu karar tekrar üç yıla çıkarılmış, 1985 yılından itibaren ise kitaplar 5'er yıllığına okutulmak üzere kabul edilmiştir.

Tablo 3

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim programına İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

Tarih	Karar Sayı	Özet	Toplam Karar Sayı
1935	153	Filozofi ve Sosyoloji dersleri programlarıyla kitapları hakkında alınacak tedbirler hakkında.	245
1938	104	Lise ikinci devre müfredat programlarının (Filozofi ve Sosyoloji) değiştirilen şekilde kabulü ve 1938-1939 ders yılı başından itibaren tatbik edilmesinin kabulü.	69
1976	341	Lİse 3. sınıf Edebiyat kolunda okutulmakta olan "Felsefe" dersi yerine "Felsefeye Başlangıç" dersi müfredat programının kabulü.	397
1985	101	Felsefe Dersi Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanan Lise 3 Felsefe Dersi Öğretim Programının 1985-1986 yılından itibaren uygulanmasının kabulü.	246
1992	184	1.7.1985 tarih ve 101 sayılı felsefe dersi öğretim programının yürürlükten kaldırılarak 1993-1994 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere Ortaöğretim Kurumları Felsefe Dersi Programının kabulü.	
1992	226	Ders seçme ve kredi yönetmeliğini uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan "Felsefi Metinler 1" ders programının 1992-1993 öğretim yılından itibaren uygulanmasının kabulü.	351
1992	227	Ders seçme ve kredi yönetmeliğini uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan "Felsefe Tarihi 1" ders programının 1992-1993 öğretim yılından itibaren uygulanmasının kabulü.	

Tablo 3 (Devamı)

Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterlerinde Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programına İlişkin Alınan Kararların Yıllara Göre Dağılımı

1993	259	1993-1994 öğretim yılından itibaren Ortaöğretim kurumları "Felsefe" ders programının uygulanması.	524
1997	160	Felsefe dersinin genel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ortak genel kültür dersi olarak 25.05.1993 tarih ve 259 sayılı lise felsefe dersi programına göre okutulması.	266

Araştırmanın son aşamasında ise Talim ve Terbiye Kurulu karar defterlerinde 1927-2007 yılları arasında yer alan ortaöğretim felsefe dersi öğretim programlarına ilişkin bulgular incelenmiş (Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterleri, 1935-1997) ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Talim ve Terbiye Kurulu karar defterlerinde 1927-2007 yılları arasında felsefe dersi öğretim programına ilişkin kararlar incelendiğinde 1935, 1938, 1976, 1985, 1992, 1993 olmak üzere toplam altı karar alındığı görülmektedir. Bu kararlar incelendiğinde 1992 tarihli ve 184 sayılı kararla 1985 tarihli ve 101 sayılı öğretim programı yürürlükten kaldırılıp yeni öğretim programının denenip geliştirilmesi kararı kabul edilirken, 1993 tarihli 259 sayılı kararda ders programının bütün liselerde uygulanması kabul edilmiştir. Bununla birlikte 1992 tarihli 226 sayılı kararda lise seçmeli dersler arasında yer alan "Felsefi Metinler I" ve aynı tarihli 227 sayılı kararla "Felsefe Tarihi I" dersi programlarının 1993-1994 öğretim yılından itibaren uygulanması kararı alınmıştır. Ayrıca 1997 tarihli 160 sayılı kararla felsefe dersinin okul türü fark etmeksizin bütün ortaöğretim kurumlarında ortak genel kültür dersi olarak okutulması kabul edilmiştir.

1957 tarihli Talim Terbiye Kurulu karar defteri incelendiğinde, 215 sayılı kararda "1957-1958 yılı başından itibaren tatbik edilmek üzere üç yıllık rejime tabi resmi liselerde ders tevzi cetveline ve müfredata göre öğretim yapılması uygun görülerek keyfiyetin Vekâlet Yüksek Makamının tasviplerine arzı kararlaştırılmıştır. (TTKKD, 1957, 215)" ifadesi yer almakta ancak karar defterinde ders dağılım cetveli ve öğretim programlarının içeriği verilmemektedir. Buradan hareketle lise dersleri arasında yer alan felsefe dersi öğretim programına da bu tarihte dolaylı olarak yer verildiği söylenebilir

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, 1927-1982 yılları arasında felsefi yayınlara ilişkin toplam 25 karar alınmış bu kararlardan 22 tanesi kitap basımı, yayımı, satın alınması ya da kitaba ilişkin daha önce alınan bir kararın kaldırılmasıdır ilgili iken 3 tanesi “Felsefe ve İçtimaiyat Mecmuası” adı altında süreli yayın şeklindedir. Bu kitaplardan 6 tanesi yerli geriye kalan 18’i ise yabancı felsefecilerden çeviridir.

Talim ve Terbiye Kurulu 1927-2007 yılları arasını kapsayan 80 yıllık süreçte, ortaöğretim felsefe derslerinde okutulması kabul edilen ya da süresi uzatılan kitaplara ilişkin toplam 81 karar almıştır. Bu kararlara göre, 1927-2007 yılları arasında 26 farklı yazara ait, liselere yönelik genel olarak felsefe öğretimini amaçlayan ders kitabı hazırlandığı; bununla birlikte çeşitli yazarlara ait Felsefe Tarihi” ve “Felsefi Metinler” gibi seçmeli felsefe derslerine yönelik kitaplarında olduğu tespit edilmiştir.

Felsefe ders kitaplarının 80 yıllık süreçte okutulma süreleri incelendiğinde, 9 farklı kurul kararıyla çeşitli öğretim yıllarında olmak üzere toplam 16 yıl ile Nurettin Topçu’nun, 8 farklı kurul kararıyla toplam 16 yıl Lütfü Öztabağ’ın, 6 farklı kurul kararıyla 16 yıl İsmail Tunalı’nın felsefe ders kitabının okutulması kabul edilmiştir. Kitapların okutulma süreleri ise çeşitli tarihlerde olmak üzere 1, 3 ve 5 yıl olarak belirlendiği tespit edilmiştir

Talim ve Terbiye Kurulu karar defterlerinde 1927-2007 yılları arasında felsefe dersi öğretim programına ilişkin kararlar incelendiğinde 1935, 1938, 1976, 1985, 1992, 1993 olmak üzere toplam altı karar alındığı görülmektedir.

II. Meşrutiyetten itibaren Türkiye’de felsefe kendine özel bir alanın bulunduğunu kavrayamamış, özellikle bu dönemde sosyoloji ve psikoloji ile gereğinden fazla karıştırılmıştır (Kaynardağ, 2002). Talim ve Terbiye Kurulu tarafından özellikle ilk yıllarda çeşitli sayılarının alınmasına ve okullara dağıtılmasına karar verilen “Felsefe ve İçtimaiyat Mecmuası”nın bizatihi adı bunun çarpıcı bir örneğidir. Kaynardağ’a (2002) göre, toplumsal sorunlarla ilgili çözümün düşünceden beklenmesi, felsefeye toplumsal gereksinimler açısından bakılması gibi nedenlerden dolayı felsefe o yıllarda kendi asıl alanıyla ilgilenememiş, bu alanda akademik çalışmalar gecikmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarına ait kurul kararları incelendiğinde eğitim ve öğretim açısından felsefe yayınlarının oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Nitekim Kaynardağ (2002) bu dönemde eğitimde özellikle felsefi metin sıkıntısı çekildiğini, 1930’lu yılların sonu ile 1940’lı yıllarda dünya

klasikleriyle birlikte çok sayıda felsefe klasiğinin de devlet tarafından çevrilip düzenli olarak yayınlanmasıyla felsefe kültürünün edinilmeye başladığını belirtmektedir.

Yine kurul karar defterlerinde adı geçen felsefi yayınların birçoğunun çeviri metinler olması da dikkat çekicidir. Çünkü yeni bir alfabenin kabulü ile eski metinlerden yani var olan literatürden kopuş bir anlamda bunu zorunlu kılmıştır. Ülken'in de (2005: 462) belirttiği gibi, 1931 yılında Birinci Dil Kurultayında başlayan dil devrimi hareketi Türk Dil Kurumu çalışmalarıyla devam etmiş ve günümüze kadar ulaşmıştır. Özellikle bu dönemde felsefi terimlerin Türkçeleşmesi konusunda çeşitli fikir ayrılıkları yaşanmış, hatta 1941'de felsefe terimlerinin Türkçeleşmesi için Şekip Tunç'un başkanlığında bir komisyon çalışma yürütmüştür. Nitekim kurul karar defterlerinde de görüldüğü üzere Osman Pazarlı'nın A. Curiller'den dilimize çevirdiği "Felsefe Sözlüğü" adlı eserin Vekillikçe bastırılması da bu çalışmalarla aynı dönemde gerçekleşmiştir. Kaynarcağ'ın (2002), "Felsefe için ulusal bir dilin gerekli olduğunu, dil inkılabı ile birlikte özellikle edebiyatçıların da yardımıyla tümce yapısındaki değişimler ve terminolojinin gelişmesiyle yerli felsefi metinler oluşmaya başlamıştır." şeklindeki ifadesi de bu durumu desteklemektedir.

Kurul karar defterlerinde adı geçen kitapların genellikle düşün tarihi geleneğine uygun olarak felsefe tarihi ve çağdaş felsefeye yönelik olduğu görülmektedir, bununla birlikte özellikle Cumhuriyet ideolojisine uygun olarak 1927 ve 1943 yıllarında Auguste Comte'un pozitif felsefesini içeren kitapların tercih edildiği görülmektedir. Nitekim Binbaşoğlu (2005) ve İrfan (1934) gibi araştırmacılar cumhuriyet devrimleriyle birlikte yeni bir evren anlayışının hâkim olduğunu, eski dönemdeki teolojik ve metafizik evren anlayışının yerini realist ve pozitivist bir evren anlayışına bıraktığını, ilkokuldan üniversiteye kadar öğretim programlarının revize edildiğini ve metafizik unsurların ayıklanarak pozitivizmin ilkeleri doğrultusunda yeniden hazırlandığını belirtmektedir. Yine bu dönemde İstanbul Üniversitesi'nde yeni kurulan sistematik felsefe kürsüsüne Viyana Çevresi Ekolüne mensup olan Hans Reichenbach'ın getirilmesi de (Ülken, 2005: 465) bu eğilimi göstermektedir.

Türkiye'de meydana gelen toplumsal olayların da çeşitli şekillerde kurul kararlarına yansıdığı görülmektedir. Örneğin; Mete Tunçay'ın çevirdiği ve daha önce (1979) Talim ve Terbiye Kurulu tarafından telifinin alınması ve bastırılması kararı alınan "Yeni Düş'ün Adamları" adlı kitabın kabulüne ilişkin kararın 1982 tarihinde 161 karar sayısıyla günün koşulları içinde yanlış

yorumlara sebebiyet verebileceğinden kaldırılmasında özellikle Türkiye'nin içinde bulunduğu toplumsal kargaşanın etkili olabileceği düşünülmektedir.

Nitekim Milli Eğitim Bakanlığının politikasını belirleme yetki ve sorumluluğuna sahip olan Talim ve Terbiye Kurulu üyeleri genellikle aynı kişilerden oluşmasına rağmen, siyasal iktidarlar ya da bakanlar değiştiğinde daha önce almış olduğu kararlar da değişebilmekte hatta birbiriyle çelişen kararlar alabilmektedirler (Bursahoğlu, 1987; Kaya, 1991; Konan, 1996).

1927-2007 yılları arasında kurul karar defterlerinin içeriği incelendiğinde felsefe dersi öğretim programlarına ilişkin kararların 1935, 1938, 1976, 1985, 1993 yıllarında olmak üzere toplam beş tane olduğu görülmektedir. Kızıltan'ın (2012) yapmış olduğu araştırmanın 1927-2007 tarih aralığı incelendiğinde Cumhuriyet döneminde uygulanan felsefe öğretim programları 1924 ve 2009 felsefe öğretim programları sayılmazsa 1935, 1950, 1976, 1985, 1993 yıllarına ait olmak üzere beş tanedir. Her iki araştırmada da farklı olan programlar, 1938 ve 1950 yıllarına ait felsefe öğretim programlarıdır. 1938 yılına ait kurul karar defterinde “Lise ikinci devre müfredat programlarının (Filofofi ve Sosyoloji) değiştirilen şekilde kabulü ve 1938-1939 ders yılı başından itibaren tatbik edilmesinin kabulü” şeklinde bir karar yer alırken 1950 yılına ait Kurul karar defterinde herhangi bir felsefe programının kabulüne rastlanmamış; muhtemelen program Maarif Vekaleti'nce ayrıca yayınlanmıştır. Ancak Kızıltan'ın (2012) araştırmasına, göre felsefe programlarına yönelik yapılan çalışmaların bazılarında 1934, 1938 ve 1957 yıllarına da yer verildiği görülmektedir. Bu yıllara ait programların içeriği, sırasıyla 1924, 1935 ve 1950 yıllarına ait programların içeriğiyle birebir aynıdır. Koç Aydın ve Çıtak (2017), bu karışıklığın ortaya çıkmasının temel nedenini; uygulamada olan bir programın eğitim sürecinde yaşanan bazı gelişmeler ya da değişiklikler nedeniyle ikinci kez yayımlanmasına bağlı olarak araştırmacıların dikkatinden kaçmış olmasına bağlanmaktadır.

Kaynakça

- Biçer, B. (2010). Türkiye'de cumhuriyet öncesi dönemde Türk okulları ile Amerikan kolejlerinde felsefe grubu derslerinin öğretimi (1839-1922). *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 2(3), 195-211.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi “araştırmalar”/kuram ve uygulamaların tarihsel gelişimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bolay, S. H. (2005). *Osmanlılarda düşünce hayatı ve felsefe*. Ankara: Akçağ Basım.
- Bursahoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 154.

- Cicioğlu, H. (1985). Cumhuriyet döneminde ortaöğretim programlarında felsefe grubu derslerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, Sayı: 55, s.16-22
- Ergün, M. (1996). *İkinci meşrûtiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. ve Yapıcı, M. (2007). Öğretmen adaylarının felsefe dersine ilişkin görüşleri. <http://myapici.blogspot.com/2007/12/retmen-adaylarinin-felsefe-dersine.html>. Erişim Tarihi: 05.06.2013
- İrfan (1934). *Osmanlı imparatorluğu devrinde felsefe tedrisatı*. Fikirler. 5 (106). s. 6-9.
- Kafadar, O. (1994). Felsefe öğretiminin Türk eğitim sistemine girişi ve tarihi gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 27 (1), 279-288.
- Kafadar, O. (2000). *Türkiye’de kültürel dönüşümler ve felsefe eğitimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları, 1991.
- Kaynardağ, B. (2002). *Türkiye’de cumhuriyet döneminde felsefe*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kızıltan, Ö. (2012). “Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar.” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 334-342.
- Kızıltan, Ö. (2014). *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim felsefe dersi programlarının amaçları çerçevesinde felsefe anlayışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Koç Aydın, A. ve Çıtak, E. (2017). 2009 felsefe öğretim programının program geliştirmenin temel öğeleri kapsamında değerlendirilmesi. *Dört Öge*, 5(11), 67-90.
- Konan, N. (1996). Talim ve terbiye kurulu kararları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2(1). 83-95. 18.03.2022 tarihinde file:///C:/Users/kullan%C4%B1c%C4%B1/Desktop/kuram%20ve%20uygulamada%20e%C4%9Fitim%20y%C3%B6netimi.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defterleri. 1927 (18,69, 77, 138). 1928 (238). 1929 (52, 109). 1930 (76, 138). 1935 (153). 1938 (104). 1939 (87). 1940 (97). 1941 (128). 1942 (314). 1943 (2, 43, 264). 1946 (340). 1952 (146, 148, 151, 153). 1956 (166).
-
-

1957 (243, 444, 245). 1958 (242). 1959 (106, 218, 286, 290, 291). 1960 (232, 233, 246). 1962 (245). 1963 (223, 246). 1965 (244). 1966 (70, 123). 1967 (93). 1968 (75). 1969 (315). 1970 (69, 73). 1971 (90, 195). 1972 (186, 204). 1973 (21, 32, 193, 310). 1974 (288, 294, 310, 311, 313). 1975 (16, 18, 86, 87, 173). 1976 (341, 342). 1977 (2, 82, 101, 281). 1979 (58, 105, 130, 135). 1982 (161). 1985 (101, 115, 234). 1992 (62, 227). 1993 (160, 259, 378). 1994 (63, 203, 321, 396, 412, 540, 656). 1996 (144, 145). 1997 (109, 160). 1998 (169). 1999 (167, 183). 2000 (72, 73, 74, 132, 171, 172, 217). 2003 (97, 146). 2004 (57,89). 2005 (93). 2006 (173). 2007 (20, 196).

Öktem, Ülker (1999). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlılar'da felsefe*. Milli Eğitim Dergisi. 143. s. 91-97.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerilerinin ve Öğrencilerde Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Özge AYDIN ŞENGÜL¹

Özet

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam beceri düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada fen bilimleri dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 90 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verilerin toplanmasında “Yaşam Becerileri Ölçeği” ve “yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler hesaplanarak, tek yönlü varyans analizi testi kullanılırken, nitel veriler için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaşam becerilerinin alt boyutlarından fen bilgisi öğretmen adaylarının en yüksek ortalamayla iletişim kişilerarası ilişki becerilerinin yüksek düzeyde; en düşük ortalamayla ise duygular ve stresle başa çıkma becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği, sosyal etkinliklere katılım durumlarına göre ise farklılık göstermediği belirtilmiştir. Öğretmen adayları öğrencilerde yaşam becerilerinin geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenme, argümantasyona dayalı öğrenme ve STEM gibi yaklaşımların kullanılabilceğini belirtirken; deneysel yöntem, iş birliğine dayalı öğrenme, örnek olay, tartışma, problem çözme ve yaratıcı drama gibi yöntemlerin derslerde kullanılmasının etkili olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları yaşam becerilerinin, öğrencilere kendilerini rahat ifade etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurma, sorumluluk alma, günlük yaşam problemlerinin çözümünde etkililik, farklı bakış açıları ve sosyal konularda duyarlılık kazanmaları gibi katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, yaşam becerilerinin, anlamlı öğrenme, kalıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme ve sürece aktif katılımı desteklediğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam becerileri, yaşam becerilerinin geliştirilmesi, fen bilgisi öğretmen adayları.

¹ Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı. ozge.aydin@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4747-0846>

Investigation of Life Skills of the Science Teacher Candidates and Their Views on the Development of Students' Life Skills

Abstract

The aim of this study is to determine science teacher candidates' life skill levels and compare them some variables. In addition, the views of teacher candidates on the development of students' life skills in science courses were determined in the study. Convergent parallel design one of the mixed-method designs was used in the study. The participants of the study were 90 science teacher candidates from the Elementary Education Program. "Life Skills Scale" and "structured interview form" were used to collect research data. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics were calculated and ANOVA was used. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. According to the results of the research, it was determined that the life skill levels of the teacher candidates were high. It was concluded that, among the sub-dimensions of life skills, science teacher candidates had a high level of communication and interpersonal skills with the highest average and a moderate level of coping with emotions and stress skills with the lowest average. It was stated science teacher candidates' life skills differ according to their grade levels, but not according to their participation in social activities. While teacher candidates stated that approaches such as project-based learning, argumentation and STEM can be used in the development of life skills in students. They stated that it would be effective to use methods such as experimental method, cooperative learning, cases method, discussion, problem solving and creative drama in the courses. Teacher candidates stated that life skills contributed to students such as expressing themselves comfortably, establishing cause-effect relationships between events, taking responsibility, effectiveness in solving daily life problems, different perspectives and gaining sensitivity social issues. They also stated that life skills support meaningful learning, permanent learning, learning by doing and active participation in the process.

Keywords: Life skills, development of life skills, science teacher candidates.

Giriş

Son yıllarda önemle üzerinde durulan yaşam becerileri kavramı “bireylerin gündelik ihtiyaçlar ve karşılaştıkları zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan olumlu davranışsal yetenekler” olarak tanımlanmaktadır (The World Health Organization [WHO], 1997). Bu beceriler bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilmek amacıyla başvurdukları öğretim yoluyla veya yaşam deneyimleriyle kazandıkları becerilerdir (Gulhane, 2014).

WHO (1999) sağlıklı çocuk ve ergen gelişiminin desteklenmesi ve gençleri değişen sosyal koşullara hazırlamak için yaşam becerileri öğretiminin önemini vurgulamaktadır. Yaşam becerileri eğitimi, gençlerin yaşamda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olur (Prajapati, B. Sharma, & D. Sharma, 2017). Yaşam becerileri, bireylerin bilinçli kararlar alması, problem çözmesi, eleştirel ve yaratıcı düşünmesi, etkili iletişim kurması, sağlıklı ilişkiler

ve empati kurmalarına yardımcı olan psiko-sosyal yeterlikler ve kişilerarası becerilerdir (WHO, 2004). WHO (1999) yaşam becerilerini karar verme-problem çözme, yaratıcı düşünme-eleştirel düşünme, iletişim-kişilerarası ilişki, öz farkındalık-empati kurma, duygularla-stresle başa çıkma olmak üzere beş temel beceri çifti şeklinde ele almıştır.

Okullarda öğrencilerde yaşam becerilerinin geliştirilmesi amacıyla birçok ülkede girişimlerin gerçekleştirildiği görülmektedir (WHO, 1999). Yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında önemli derslerden biri de fen bilimleri dersidir. Ülkemizde yaşam becerileri ilk defa 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ele alınmıştır. 2013 ve 2018 öğretim programlarında bilimsel bilgiye ulaşım ve bilimsel bilginin kullanımı ile ilgili olarak analitik düşünme, iletişim, karar verme, girişimcilik, yaratıcılık ve takım çalışması gibi temel yaşam becerileri bulunmaktadır. Bu becerilerin alana özgü beceriler kapsamında öğrencilere kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, programda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerle ilgili sorumluluk alarak, problemlerin çözümünde fen bilimleri ile ilgili bilgi, bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerilerini kullanmaları amaçlanmaktadır.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (2018) ifade edilen yaşam becerilerinin içerikleri incelendiğinde; *karar verme*, uygun ölçütler belirlenerek alternatif seçenekler arasından seçimler yapmaktır (Baysal, 2009). Karar verme yaşantımızla ilgili kararlarla yapıcı bir şekilde başa çıkmamıza yardımcı olur (WHO, 1997). Geçmiş deneyimler, bireysel farklılıklar, bilişsel önyargılar, yaş, sosyo-ekonomik durum gibi etkenler karar verme sürecini ve bu süreçte alınan kararları etkilemektedir (Dietrich, 2010). Yaratıcılık; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel tüm etkinliklerde yeni bir davranış, tutum, beceri, ürün ve yaşam felsefesini etkili olarak ortaya koyabilmektir (Üstündağ, 2020). *Yaratıcı düşünme* yaratma, icat etme, keşfetme, hayal etme, varsayımda bulunabilme ve sentez yapabilme becerilerini içermektedir (Sternberg, 2002). *Analitik düşünme*, farklı öğelere göre grupları organize etme ve öğeleri önem sırasına koyma becerilerini içeren; nedenlere, ilkelere, işlevlere veya koşullara dayalı olarak bütünü parçalara ayırma anlamı taşımaktadır (Montaku, Kaittikomol ve Tiranathanakul, 2012). *İletişim*, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 1994). Etkili iletişim ise kendimizi sözlü veya sözsüz olarak, kültürümüze ve durumumuza uygun şekillerde ifade edebilmektir (WHO, 1997). *Takım çalışması*, grup üyelerinin ortak bir amaç doğrultusunda işbirliğine dayalı olarak birlikte çalışma isteği ve becerisidir (Lick, 2000). *Girişimcilik* ise düşünceleri hayata geçirmeyi sağlayan kişisel bir beceri olarak ifade edilmektedir (European Commission, 2011). Yaratıcılık, yenilik ve risk alma ile

birlikte amaçlara ulaşılabilme amacıyla planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içermektedir (MEB, 2018).

Genel olarak alan yazında yaşam becerileri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen adayları (Külekçi Akyavuz ve Karakaş, 2020; Pal ve Chandra, 2019; Ustabulut, 2021; Zorlu, Zorlu ve Dinç, 2019) öğretim elemanları (Amutha ve Ramganes, 2013; Erduran Avcı ve Selçuk, 2021) ve öğretmenlerin (Calp ve Edis, 2020; Ursavaş ve Karal, 2019; Yıldırım 2021b) yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesine yönelik araştırmalara rastlamak mümkündür. Ayrıca, öğretim programlarının yaşam becerileri açısından incelendiği (Deveci, Konuş ve Aydın, 2018; Deveci ve Aydın, 2019; Erduran Avcı ve Kamer, 2018; Karakuş, 2021; Koç, 2020; Özcan ve Koştur, 2019; Yıldırım, 2021a; Özata Yücel ve Kanyılmaz, 2018) araştırmalarda yer almaktadır. Öğretmenler, öğretmen adayları, öğretim elemanları ve öğretim programlarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında, bu konuda yapılacak araştırmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (2018) alana özgü beceriler kapsamında vurgulanan yaşam becerilerinin fen derslerinde gerçekleştirilecek etkinliklerle öğrencilere kazandırılmasında geleceğin öğretmenleri olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile ilgili farkındalıklarının öğrencilerini de bu doğrultuda geliştirilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna göre, yaşam becerilerinin fen derslerinde kazandırılması gereken önemli becerilerden biri olmasına bağlı olarak, geleceğin öğretmenleri olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının hem yaşam becerilerinin hem de öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi programın benimsediği alana özgü becerilerin öğrencilere kazandırılması açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam beceri düzeylerinin incelenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının, fen bilimleri dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular belirlenmiştir:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri hangi düzeydedir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri “sınıf düzeyi ve sosyal etkinliklere katılma durumu” değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesinin öğrencilere sağladığı katkılara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam beceri düzeylerinin belirlenerek çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması ve öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Karma yöntemde; araştırmanın derinliğini arttırmak amacıyla nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılır. Yakınsayan paralel desende, nitel ve nicel veri toplama araçları eş zamanlı olarak uygulanır. Süreçte yöntemlere eşit öncelik verilerek analiz sırasında aşamalar ayrı tutulurken yorum yapma aşamasında sonuçlar birleştirilir (Creswell ve Plano-Clark, 2011).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın amacı doğrultusunda, nicel veriler 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 90 öğretmen adayının; nitel veriler ise 4. sınıfta öğrenim gören 12 öğretmen adayının katılımı ile toplanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının aldıkları Fen Öğretim Programları, Fen Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Fen Öğretimi gibi çeşitli derslerle, fen eğitiminde kazandırılması hedeflenen beceriler, fen öğretiminde kullanılan yöntem-teknik-yaklaşımlar ve bu yaklaşımların öğrenme ortamlarında kullanılması gibi konularda bilgi sahibi olmaları önemsenmiştir. Ayrıca Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde gözlemler yapmaları; alana özgü yöntem-teknik-yaklaşımları kullanarak, etkinlikler ve materyaller geliştirerek ortaokul öğrencilerine yönelik uygulama deneyimleri kazanmış olmaları 4. sınıf öğretmen adaylarının seçiminde etkili olmuştur. Tablo 1'de araştırma kapsamında, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1*Demografik Özellikler*

Değişkenler		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	86	95.6	90
	Erkek	4	4.4	
Sınıf	1. Sınıf	26	28.9	90
	2. Sınıf	18	20.0	
	3. Sınıf	30	33.3	
	4. Sınıf	16	17.8	
Genel Akademik Ortalama	1.99 altı	4	4.4	90
	2.00-2.49 arası	13	14.4	
	2.50-2.99	22	24.4	
	3.00-3.49	45	50.0	
	3.50-4.00	6	6.7	
Sosyal Etkinliklere Katılma Durumu	Hiç katılmıyorum	8	8.9	90
	Haftada bir katılıyorum.	37	41.1	
	Haftada bir kaç kez katılıyorum	11	12.2	
	Ayda bir katılıyorum.	27	30.0	
	Ayda bir kaç kez katılıyorum	7	7.8	

Tablo 1'e göre çalışma grubundaki öğretmen adaylarının % 95.6'sı kadın (n=86), % 4.4'ü erkektir (n=4). Öğretmen adaylarının, % 28.9'u 1. sınıfta (n=26), %20'si 2. sınıfta (n=18), %33.3'ü 3. sınıfta (n=30) ve % 17.8'i 4. sınıfta (n=16) öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının % 4.4'ü 1.99 altı akademik ortalamaya (n=4), %14.4'ü 2.00-2.49 arası akademik ortalamaya (n=13), %24.4'ü 2.50-2.99 arası akademik ortalamaya (n=22), %50'si 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya (n=45) ve % 6.7'si 3.50-4.00 arası akademik ortalamaya (n=6) sahiptir. Öğretmen adaylarının %8.9'u sosyal etkinliklere hiç katılmadığını (n=8), % 41.1'i haftada bir katıldığını (n=37), % 12.2'si haftada birkaç kez katıldığını (n=11), % 30'u ayda bir katıldığını (n=27) ve % 7.8'i ayda birkaç kez katıldığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını, nicel veriler için “Yaşam Becerileri Ölçeği”, nitel veriler için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “yapılandırılmış görüşme formu” oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam beceri düzeylerinin belirlenmesinde, Bolat ve Balaman’ın (2017) geliştirdiği “Yaşam Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte, duygularla ve stresle başa çıkma, empati kurma ve öz farkındalık, karar verme ve problem çözme becerileri boyutlarında 7 madde; yaratıcı ve eleştirel düşünme boyutunda 6 madde; iletişim kişilerarası ilişki becerileri boyutunda ise 4 madde olmak üzere toplamda 30 madde yer almaktadır. Ölçek maddeleri beşli Likert (5=tamamen katılıyorum - 1=hiç katılmıyorum) tipinde geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach- Alfa değeri .90 olarak hesaplanırken, alt boyutların değerleri sırasıyla .82, .77, .72, .73 ve .66 olarak hesaplanmıştır. Yapılan araştırma kapsamında ise ölçeğin güvenilirliği için Cronbach- Alfa değeri .91 olarak hesaplanırken, alt boyutların değerleri sırasıyla .82, .70, .80, .80 ve .75 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan ve 6 adet açık uçlu soru bulunan yazılı görüş formu kullanılmıştır. Bu formun hazırlanmasında alan yazın incelenerek araştırma amacına uygun sorular hazırlanmıştır. Soruların iç geçerliğini sağlamak amacıyla fen eğitimi alanında, öğretim programı, fen bilgisi öğretmen adayları, fen bilimlerinde beceriler konularında çalışmaları olan 2 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca uzmanların belirlenmesinde, fen bilgisi öğretmenliği programında fen eğitimi ile ilgili temel dersleri yürütüyor olmaları dikkate alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularının araştırma amacına uygunluğu incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre, görüşme formu; analitik düşünme, girişimcilik, karar verme, takım çalışması, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri için 1’er soruya yer verilerek toplam 6 sorudan oluşacak şekilde düzenlenmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Öneriler doğrultusunda, her bir soru fen derslerinde yaşam becerilerinin geliştirilmesine ilişkin uygulamalar ve öğrencilerin bu becerilere sahip olmasının sağlayacağı katkılar olmak üzere 2 boyutta ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam beceri düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalarda öncelikle ölçeğe verilen cevapların her bir değişken için ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak, normallik ve varyansların homojenliği gözden geçirilmiştir. Buna göre; veriler normal dağılım gösterdiğinden, değişkenler arası karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamli olan değerlerde farklılığın belirlenmesinde ise LSD testinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu analizde, verilerin açıklanabileceği kavram ve ilişkilere ulaşmak amacıyla, veriler kavramsallaştırılarak mantıklı bir şekilde düzenlenir. Bu süreçte, birbiri ile benzer veriler belirli kavramlar ve temalar doğrultusunda bir araya getirilip anlaşılabilir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın verileri, elde edilen temalara göre düzenlenerek yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması amacıyla; veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanarak tema ve kod listesi oluşturulmuştur. Araştırmacıların kullandıkları bu kodların tutarlılığı “Görüş birliği” veya “Görüş ayrılığı” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerine ilişkin aynı kodun kullanılması görüş birliği, farklı kodun kullanılması ise görüş ayrılığı şeklinde değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ (Miles ve Huberman, 1994) formülü ile % 92 bulunmuştur. Bu sonuç, araştırma için güvenilir olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde amaçlar doğrultusunda önce, fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam beceri düzeyleri; ardından ise “sınıf ve sosyal etkinliklere katılma durumu” değişkenleri için karşılaştırmalar yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesinin öğrencilere sağladığı katkılar ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam beceri düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Yaşam Beceri Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	K (madde sayısı)	\bar{X}	S	\bar{X}/K
Duygularla ve stresle başa çıkma becerileri	90	7	22.02	4.39	3.15
Empati kurma ve öz farkındalık becerileri	90	7	25.31	3.50	3.62
Karar verme ve problem çözme becerileri	90	7	25.47	4.00	3.64
Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri	90	5	18.59	2.72	3.72
İletişim kişilerarası ilişki becerileri	90	4	15.47	2.48	3.87
Toplam	90	30	106.8 6	13.22	3.56

Tablo 2’de fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ölçeğine verdikleri yanıtlara göre belirlenen betimsel istatistikler yer almaktadır. Yaşam becerileri ölçeği ortalama puanlarının madde sayısına bölümü ile elde edilen puanların yorumlanmasında düzeyler için (1.00-1.80) “çok düşük”, (1.81 - 2.60) “düşük”, (2.61 -3.40) “orta”, (3.41-4.20) “yüksek” ve (4.21-5.00) “çok yüksek” kategorileri kullanılmıştır. Sonuçların anlamlı olarak yorumlanabilmesi için ölçeğin aralık genişliği (a =dizi genişliği/yapılacak grup sayısı) formülü kullanılarak ($5/6=0,80$) seçenekler ve sınırlar tespit edilmiştir (Kaptan, 1995). Tablo 2’de fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam beceri düzeylerinin yüksek ($\bar{X}=3.56$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, en yüksek ortalama iletişim kişilerarası ilişki becerileri ($\bar{X}=3.87$) alt boyutu ile fen bilgisi öğretmen adaylarının bu becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra sırasıyla yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ($\bar{X}=3.72$), karar verme ve problem çözme becerileri ($\bar{X}=3.64$), empati kurma ve öz farkındalık becerilerinin ($\bar{X}=3.62$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Duygular ve stresle başa çıkma becerilerinin ise en düşük ortalama ile ($\bar{X}=3.15$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 3’te fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3*Yaşam Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark LSD
Duygularla ve stresle başa çıkma becerileri	1.sınıf	26	20.81	2.70	3-86	2.36	0.07	-
	2.sınıf	18	20.89	3.83				
	3.sınıf	30	23.50	4.98				
	4.sınıf	16	22.50	5.38				
Empati kurma ve öz farkındalık becerileri	1.sınıf	26	24.81	3.10	3-86	2.30	0.08	-
	2.sınıf	18	24.00	2.87				
	3.sınıf	30	25.70	3.23				
	4.sınıf	16	26.88	4.67				
Karar verme ve problem çözme becerileri	1.sınıf	26	24.92	3.11	3-86	1.01	0.39	-
	2.sınıf	18	24.78	3.51				
	3.sınıf	30	25.60	3.98				
	4.sınıf	16	26.88	5.57				
Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri	1.sınıf	26	17.77	2.70	3-86	3.26	0.02	4>1 4>2
	2.sınıf	18	17.78	1.96				
	3.sınıf	30	19.03	2.57				
	4.sınıf	16	20.00	3.18				
İletişim kişilerarası ilişki becerileri	1.sınıf	26	15.46	1.98	3-86	4.17	0.008	4>1 4>2 4>3
	2.sınıf	18	14.61	2.52				
	3.sınıf	30	15.03	2.71				
	4.sınıf	16	17.25	1.98				
Toplam	1.sınıf	26	103.77	9.01	3-86	3.04	0.03	4>1 4>2
	2.sınıf	18	102.06	10.55				
	3.sınıf	30	108.87	14.38				
	4.sınıf	16	113.50	16.62				

Tablo 3'te fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin [F(3-86)=3.04; p<0.05] sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri 1. ve 2. sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek düzeydedir. Alt boyutlar incelendiğinde, duygularla ve stresle başa çıkma becerileri [F(3-86)=2.36; p>0.05], empati kurma

ve öz farkındalık becerileri [F(3-86)=2.30; p>0.05], karar verme ve problem çözme becerileri [F(3-86)=1.01; p>0.05] sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri [F(3-86)=3.26; p<0.05] ile iletişim kişilerarası ilişki becerileri [F(3-86)=4.17; p<0.05] ise sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. 4. sınıfta öğrenim görenlerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir. Benzer olarak, iletişim ve kişilerarası ilişki becerilerinin de 4. sınıf öğretmen adaylarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4'te fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin sosyal etkinliklere katılma durumu değişkenine göre karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Yaşam Becerilerinin Sosyal Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	sd	F	p
Duyularla ve stresle başa çıkma becerileri	Gruplar arası	74.20	18.55	4-85	0.96	0.43
	Gruplar içi	1641.76	19.32			
Empati kurma ve öz farkındalık becerileri	Gruplar arası	37.68	9.42	4-85	0.76	0.55
	Gruplar içi	1053.61	12.40			
Karar verme ve problem çözme becerileri	Gruplar arası	77.72	19.43	4-85	1.23	0.31
	Gruplar içi	1346.68	15.84			
Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri	Gruplar arası	16.79	4.20	4-85	0.56	0.70
	Gruplar içi	641.00	7.54			
İletişim kişilerarası ilişki becerileri	Gruplar arası	46.73	11.68	4-85	1.98	0.11
	Gruplar içi	501.67	5.90			
Toplam	Gruplar arası	804.54	201.14	4-85	1.16	0.34
	Gruplar içi	14746.58	173.49			

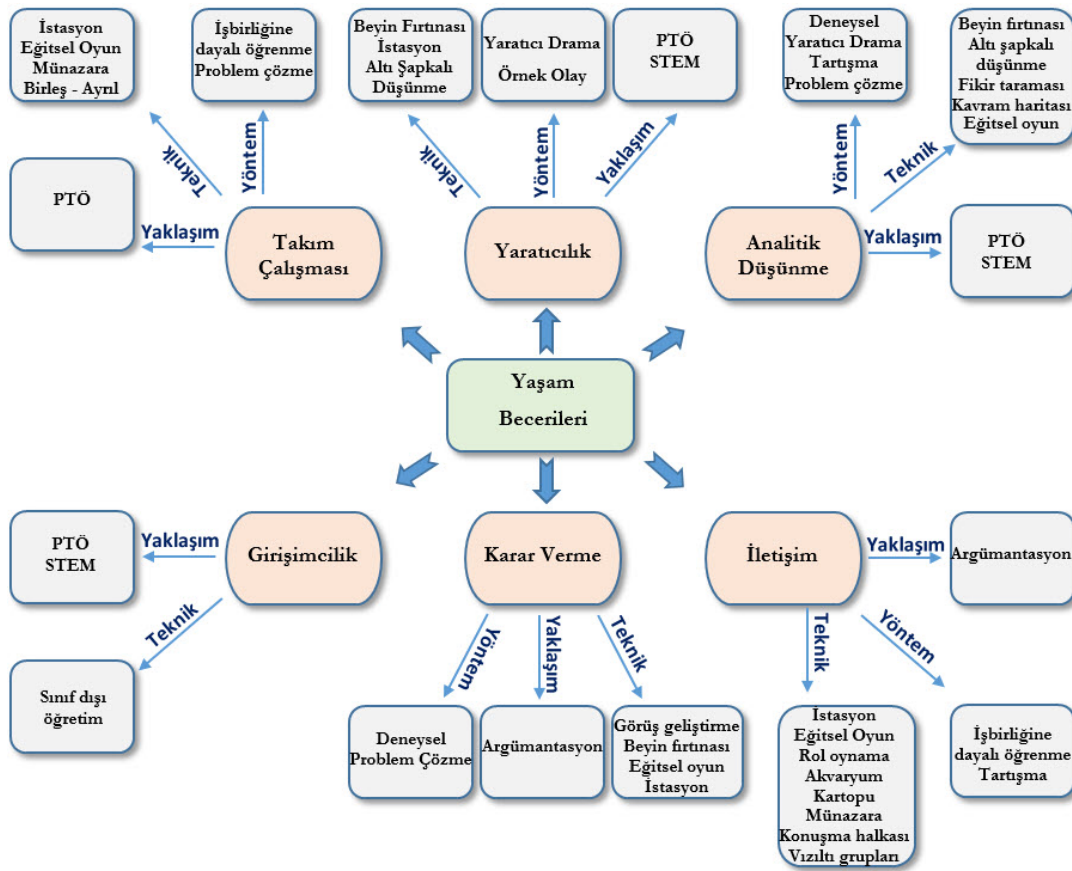
Tablo 4'e göre fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin [F(4-85)=1.16; p>0.05] sosyal etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, duygularla ve stresle başa çıkma [F(4-85)=1.10.96; p>0.05], empati kurma ve öz farkındalık [F(4-85)=0.76; p>0.05], karar verme ve problem çözme [F(4-85)=1.23; p>0.05], yaratıcı ve eleştirel düşünme [F(4-85)=0.56; p>0.05], iletişim kişilerarası ilişki

becerilerinin de $[F(4-85)=1.98; p>0.05]$ sosyal etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 1’de öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde yaşam becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan uygulamalara ilişkin görüşlerine ait tema ve kod şemasına yer verilmiştir.

Şekil 1

Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri Dersinde Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılan Uygulamalara İlişkin Görüşleri



Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde öğrencilerde yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılabilecek yöntem-tekni-k-yaklaşımlara ilişkin görüşleri analitik düşünme, girişimcilik, karar verme, yaratıcılık, takım çalışması ve iletişim (MEB, 2018) becerileri doğrultusunda incelenmiştir. Öğretmen adayları analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesinde deneysel yöntem, tartışma, problem çözme ve yaratıcı drama yöntemleri ile proje tabanlı öğrenme ve STEM yaklaşımlarının kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, derslerde beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, fikir taraması, kavram haritası ve eğitsel oyun tekniklerinin analitik düşünme

becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüş örnekleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğrencinin analitik düşünme becerisini geliştirmek için zihinsel becerilerini artıracak etkinlikler tasarlamalıyız. Konu sonunda veya başında beyin fırtınası altı şapka tekniği gibi herkesin kendi düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebildiği tartışma ortamı yaratmak ve neden sonuç ilişkisi kurdurmak öğrencinin analitik düşünme becerisini geliştirmesine yardımcı olur diye düşünüyorum” (Ö3).

“Analitik düşünme becerilerini geliştirmek için gerekli olan temel uygulamanın deneysel yöntem olduğunu düşünüyorum. Derslerde kullanılacak olan deneylerle problem çözme, fikir taraması tekniği kullanılabilir” (Ö6).

“Sudoku, bulmaca türü oyunlarla bu beceri geliştirebilir. Fen dersinde bu becerinin geliştirilmesine beyin fırtınası, problem çözme, deney, altı şapka, proje ve kavram haritalarıyla bu beceri geliştirilebilir” (Ö9).

Öğretmen adayları karar verme becerilerinin geliştirilmesinde deneysel yöntem ve problem çözme yöntemleri ile argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, derslerde görüş geliştirme, beyin fırtınası, istasyon ve eğitsel oyun tekniklerinin karar verme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüş örnekleri aşağıda yer almaktadır.

“Görüş geliştirme, beyin fırtınası, argümantasyon gibi uygulamalar karar verme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir” (Ö2).

Karar verme becerisinin gelişmesi için ilk önce öğrenciler gruplar halinde probleme çözüm arayabilir daha sonrasında problem bir üst seviyeye taşınarak öğrencilerin problemleri tek başına çözmeleri istenebilir. Bu sayede her öğrenci kendisi karar verecek ve ulaştığı sonucu destekleyecek şekilde açıklama yapacaktır (Ö10).

Öğretmen adayları yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama ve örnek olay yöntemleri ile proje tabanlı öğrenme ve STEM yaklaşımının kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, derslerde beyin fırtınası, istasyon ve altı şapkalı düşünme tekniklerinin yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüş örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

“Beyin fırtınası, yaratıcı drama, proje tabanlı öğrenme yöntemi yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir” (Ö2).

“Yaratıcı düşünme becerisinin diğer becerilere oranla geliştirilmesinde daha fazla uygulamalar yapılabileceği düşüncesindeyim. Yaratıcı drama, istasyon, örnek olay, beyin fırtınası gibi yöntemler kullanılabilir” (Ö5).

“Öğrencilerden proje tasarımlarını isteyebiliriz” (Ö7).

Öğretmen adayları girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenme ve STEM yaklaşımının kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, sınıf dışı öğretim tekniklerinden gezi-gözlem ile girişimcilik becerilerinin geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüş örnekleri aşağıda yer almaktadır.

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılabilir. Ortaya çıkan ürünün tanıtımı ve pazarlanması girişimcilik becerisinin geliştirilmesini sağlar” (Ö1).

“Girişimcilik, içerisinde çoğu becerileri barındıran bir beceridir. Bu becerilerin geliştirilmesinde inovasyon ve mühendislik becerileri kullanılarak STEM doğrultusunda bir proje hazırlattırılabilir. Kişinin şu an olduğu konumdan geleceğe yönelik yorumlar yaptırılarak diğer disiplinler arası bağlantı kurdurulabilir” (Ö5).

“Bu becerilerinin gelişimini sağlarken sınıf dışında da alan gezileri, kurum, fabrika gezileri, proje, müze, tiyatro çalışmaları yapılabilir” (Ö9).

Öğretmen adayları iletişim becerilerinin geliştirilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme ve tartışma yöntemleri ile argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, derslerde istasyon, eğitsel oyun, rol oynama, münazara, akvaryum, kartopu, konuşma halkası ve vızıltı grupları tekniklerinin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüş örnekleri aşağıda yer almaktadır.

“Sınıf içinde yapılacak çeşitli etkinliklerde yapılan grup çalışmaları öğrenci etkileşimi ve iletişimi için önemlidir. Bunun yanında öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmemiz sınıf içindeki olumlu sınıf atmosferiyle de mümkündür. Öğrenci düşüncelerini rahat dile getirdiğinde arkadaşları tarafından olumsuz eleştiriye maruz kalmadığı sürece kendini daha iyi ifade edebilir ve iletişim becerilerini geliştirebilir. Akvaryum, kartopu gibi teknikleri iletişim becerisini geliştirecek tekniklere örnek verilebilir” (Ö6).

“Büyük ve küçük grup tartışma teknikleri kullanılabilir. Sınıf içerisinde konuya uygun münazara, akvaryum, konuşma halkası, vızıltı grupları ve birçok teknik iletişim becerilerinin gelişimi içerisinde yer alabilir. Etkili bir şekilde dilini kullanabilmeyi, kendini ifade etmeyi öğrenir” (Ö9).

Öğretmen adayları takım çalışması becerilerinin geliştirilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme ve problem çözme yöntemi ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, derslerde istasyon, eğitsel oyun, münazara ve birleş-ayrıl tekniklerinin takım çalışması becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüş örnekleri aşağıda yer almaktadır.

“İstasyon, birleş ayrıl gibi yöntemlerle takım çalışması becerileri geliştirilebilir” (Ö2).

“5.sınıflarda yapmış olduğumuz sınıflama etkinliği adı altında nesli tükenen ve tükenme tehlikesi olan canlıları sınıflama oyunu sayesinde öğrenciler takım çalışması ile hem canlıları uygun kategoriye yerleştirmiş oldu hem de işbirliğine dayalı öğrenme ile bilgilerinin kalıcılığı artmış oldu diyebilirim” (Ö4).

“Derste uygulanacak grupla yapılan tüm etkinliklerde öğrencilerin takımla çalışma becerisi gelişecektir. Örneğin istasyon, münazara vb.” (Ö6).

“İstasyon tekniği, problem çözme ve proje yönetimi kullanılabilir. Takım çalışmasında gruptaki arkadaşlarının çalışmasına devam edebilme açısından, gruptaki diğer arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde kullanabilmesinden dolayı bu yöntem ve teknikler kullanılabilir” (Ö9).

Şekil 2’de öğretmen adaylarının öğrencilerde yaşam becerilerinin geliştirilmesinin sağladığı katkılara ilişkin görüşlerine ait tema ve kod şeması verilmiştir.

Şekil 2

Öğretmen Adaylarının Öğrencilerde Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinin Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşleri



Öğretmen adayları yaşam becerilerinin, öğrencilere kendilerini rahat ifade etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurma, sorumluluk alma, günlük yaşam problemlerinin çözümünde etkililik, farklı bakış açıları ve sosyal konularda duyarlılık kazanmaları gibi katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, yaşam becerilerinin, anlamlı öğrenme, kalıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme ve sürece aktif katılımı desteklediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüş örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yaşam becerileri yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmasını sağlar, deneyler aynı zamanda yaparak-yaşayarak öğrenmeyi destekler” (Ö1).

“Öğrencilerin sosyal aktivitelerle destekleyerek girişimci bireyler yetiştirebiliriz. Böylelikle, sosyal konular toplumu ilgilendiren konularda ilgili öğrencilerin duyarlı olması sağlanabilir” (Ö3).

“Sınıf içinde yapılacak çeşitli etkinliklerde yapılan grup çalışmaları öğrenci etkileşimi ve iletişimi için önemlidir. Bunun yanında öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmemiz sınıf içindeki olumlu sınıf atmosferiyle de mümkündür. Öğrencilerin iletişim becerileri desteklendiğinde kendini daha iyi ifade edebilir” (Ö5).

“Karar verme becerilerinin geliştirilmesi ile öğrencileri sorunla karşı karşıya getirerek günlük yaşam problemlerine çözüm yolları geliştirmelerini ve bu çözüm yollarından hangisini kullanacağını gerekçesiyle birlikte seçmelerini sağlayabiliriz” (Ö8).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam beceri düzeyleri incelenerek, çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, fen bilimleri dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam becerilerinin alt boyutlarından fen bilgisi öğretmen adaylarının en yüksek ortalamayla iletişim kişilerarası ilişki becerilerinin yüksek düzeyde; en düşük ortalamayla ise duygular ve stresle başa çıkma becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutların ortalamaları incelendiğinde, öğretmen adaylarının sırasıyla yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, empati kurma ve öz farkındalık becerilerinin de yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim, karar verme ve problem çözme becerilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Yapılan araştırmaya paralel olarak yaşam becerilerinin incelendiği farklı çalışmalarda öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır; (Küleççi Akyavuz ve Karakaş, 2020; Ustabulut, 2021) duygular ve stresle başa çıkma becerilerinin orta düzeyde olduğu (Küleççi Akyavuz ve Karakaş, 2020; Zorlu, Zorlu ve Dinç, 2019) sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin özellikle öğrenci, yönetici, veli ve paydaşlar ile iletişiminin yoğun olduğu dikkate alındığında önemli bir özellik olarak düşünülmektedir (Küleççi Akyavuz ve Karakaş, 2020). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar ve bu araştırmanın sonuçları arasındaki benzerlik, öğretmen adaylarının öğrencileri ile iletişim becerilerinin meslekteki başarılarını etkilemesi ve geleceğin öğretmenleri olarak yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir role sahip olmaları açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Erduran Avcı ve Selçuk (2021) araştırmalarında öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının ders içi etkinliklerle daha çok karar verme-problem çözme, yaratıcı-eleştirel düşünme, öz farkındalık-empati ve iletişim becerilerinin geliştirildiğini, stresle ve duygularla başa çıkma becerisinin ise diğer becerilere göre daha az kazandırıldığını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, öğretmen adaylarına ders içi etkinliklerle stresle ve duygularla başa çıkma becerilerinin diğer becerilere göre daha az geliştirildiği sonucu mevcut araştırma ile ilişkilendirildiğinde, öğretmen adaylarının duygular ve stresle başa çıkma becerilerinin orta düzeyde olması ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Stresle başa çıkma becerilerine sahip bireyler ve öğretmen adayları stresle etkili bir şekilde başa çıkabilmekte ve stresi motivasyonun artırılmasında kullanabilmektedirler (Bolat ve Balaban, 2017). Yapılan araştırmanın sonucu bu

açından değerlendirildiğinde geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının bu beceri alanlarının geliştirilmesine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yaşam becerileri sınıf düzeyine göre incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim kişilerarası ilişki becerileri ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. 4. sınıf öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin 1. ve 2. sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak, iletişim ve kişilerarası ilişki becerilerinin de 4. sınıf öğretmen adaylarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (2018) alana özgü beceriler kapsamında öğrencilere girişimcilik, analitik düşünme, iletişim, yaratıcılık, karar verme ve takım çalışması gibi temel yaşam becerilerinin kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, öğretim programı ve programın uygulanmasıyla ilgili bilgi sahibi olmalarına bağlı olarak öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça yaşam becerileri konusunda kendilerini daha yeterli hissetmeleri beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Ustabulut (2021)Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerilerini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının yaşam beceri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2. sınıfta öğrenim görenlerin bir konu hakkındaki verecekleri kararların sonuçlarını tahmin edebildiklerini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabildiklerini belirttiklerini, 4. sınıf öğretmen adaylarının ise sonuçlara karşı duyarlı olduklarını belirttiklerini ifade etmiştir.

Araştırmada fen bilimleri dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesine ilişkin 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Buna göre, araştırmanın nitel sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde öğrencilerde girişimcilik, analitik düşünme, iletişim, yaratıcılık, karar verme ve takım çalışması gibi yaşam becerilerinin geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenme, argümantasyona dayalı öğrenme ve STEM gibi yaklaşımların kullanılabilceğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, deneysel yöntem, iş birliğine dayalı öğrenme, örnek olay, tartışma, problem çözme ve yaratıcı drama gibi yöntemlerin derslerde kullanılmasının etkili olacağını ifade etmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adayları, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, fikir taraması, kavram haritası, eğitsel oyun, görüş geliştirme, istasyon, birleş-ayrıl, rol oynama, münazara, akvaryum, kartopu, konuşma halkası ve vızıltı grupları gibi tekniklerinin çeşitli yaşam becerilerinin kazandırılmasında etkili olacağını ifade etmişlerdir. Özellikle beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin yaratıcılık, analitik düşünme ve karar verme becerilerini; eğitsel oyunların takım çalışması, karar verme ve iletişim becerilerini; istasyon

teknığının, takım çalışması, yaratıcılık, karar verme ve iletişim becerilerini geliştirebileceğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam becerileri eğitiminde bireyler, öğretme ve öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Bu beceriler, işbirliğine dayalı öğrenme, katılımlı etkinlikler ve deneysel öğrenme ile geliştirilebilir (Sreekumar, 2016). Alan yazında, öğrencilerin sürece aktif katılımı ve yaşam becerilerinin gelişimini sağlamak için grup çalışmaları, beyin fırtınası, rol oynama, tartışma, eğitsel oyunlar ve simülasyonlar, durum ve olayları analiz etme, hikaye anlatma gibi farklı etkinliklerin kullanılabilmesi belirtilmiştir (Sreekumar, 2016; Prajapati, B. Sharma, & D. Sharma, 2017; WHO, 2004). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, öğrencilerde yaşam becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak yöntem-teknik-yaklaşımlar değerlendirildiğinde, genel olarak alan yazında belirtilen uygulamaları ifade ettikleri söylenebilir. Araştırmanın nicel bulgularının bir sonucu olarak 4. sınıf öğretmen adaylarının yaşam beceri düzeylerinin diğer sınıf düzeylerine göre yüksek olması, öğretmen adaylarının görüşleri açısından değerlendirildiğinde nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği söylenebilir. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve STEM yaklaşımının genel olarak yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Akdağ, 2017; Asha ve Al-Hawi, 2016; Jarrah, 2019; Sefer ve Akfırat, 2009; Yayla Eskici ve Özsevgeç, 2019).

Deveci ve Aydı (2021) araştırmalarında, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerde yaşam becerilerinin kazandırılmasında kullanılacak yaklaşım, yöntem, teknik, model ve diğer yollarla ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye ilişkin algılarının yeterli olduğunu; takım çalışması, girişimcilik, analitik düşünme, karar verme ve iletişim gibi diğer becerilerini geliştirmeye ilişkin algılarının ise yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmen adayları yaşam becerilerinin, öğrencilere kendilerini rahat ifade etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurma, sorumluluk alma, günlük yaşam problemlerinin çözümünde etkililik, farklı bakış açıları ve sosyal konularda duyarlılık kazanmaları gibi katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, yaşam becerilerinin, anlamlı öğrenme, kalıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme ve sürece aktif katılımı desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerde yaşam becerilerinin geliştirilmesi ile fen derslerinin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlanması açısından araştırma sonucu, geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adayları için olumlu olarak yorumlanabilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin sosyal etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonucundan farklı

olarak, alan yazında sosyal etkinliklere katılımın yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşan araştırmalara rastlamak mümkündür (Külekçi Akyavuz ve Karakaş, 2020; Tanrıku, Ziyai, Gündoğdu ve Dikmen, 2018). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar ile mevcut araştırma sonuçlarındaki farklılık; öğretmen adaylarının Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesiyle sosyal etkinliklere yeterince katılamamalarının bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının yaşam becerilerinden duygular ve stresle başa çıkma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler tasarlanarak, derslerde ve günlük yaşamlarında uygulamaları sağlanabilir. Öğrencilerde öğretim programında (MEB 2018) vurgulanan yaşam becerilerinin geliştirilmesinde, bu becerilerin öğrenme ortamlarına yansıtılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının fen derslerinde yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler tasarlamaları sağlanarak, etkinliklerin analizinin yapıldığı ve bu etkinliklerin uygulanmasıyla gözlem yoluyla verilerin toplandığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Amutha, S. & Ramganes, E. (2013). Efficiency of teacher educators through life skill building. *International Journal of Management and Development Studies*, 2(3), 13-18.
- Akdağ, T. F. (2017). STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Asha, I. K., & Al-Hawi, A. M. (2016). The impact of cooperative learning on developing the sixth grade students decision-making skill and academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 60-70.
- Baysal, Z. N. (2009). An application of the decision-making model for democracy education: A sample of a third grade Social Sciences lesson. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 75-84.
- Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 22-39.
- Calp, Ş. ve Edis, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileriyle ilgili bilgi ve deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 549-565.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi. (Çev.Ed. Y. Dede ve S. B. Beşir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deveci, İ., Konuş, F. Z. ve Aydın, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797.
- Deveci, İ. ve Aydın, M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programındaki yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 164-186.
- Dietrich, C. (2010). Decision making: Factors that influence decision making, heuristics used, and decision outcomes. *Inquiries Journal/Student Pulse*, 2(2), 1-3.
- Dökmen, Ü. (1994). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erduran Avcı, D. ve Kamer, D. (2018). Views of teachers regarding the life skills provided in science curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 1-18.
- Erduran Avcı, D. ve Selçuk, A. M. (2021). Öğretim elemanları penceresinden yaşam becerileri eğitimi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 42-85.
- European Commission, (2011). Entrepreneurship Education: Enabling Teachers As A Critical Success Factor. A Report On Teacher Education And Training To Prepare Teachers For The Challenge of Entrepreneurship Education. Final Report, Entrepreneurship Unit, Bruxelles.
- Gulhane, T. F (2014). Life skills development through school education. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 1(6), 28-29.
- Jarrah, H. Y. (2019). The impact of using drama in education on life skills and reflective thinking. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(9), 4-21.
- Kaptan, S. (1995). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikler. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri
- Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-25.
- Koç, E.S. (2020). Yaşam becerilerinin hayat bilgisi dersi öğretim programlarında yer alma durumu. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 605-624.
-
-

- Külekçi Akyavuz, E. ve Karakaş, A. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1832-1851.
- Lick, D. W. (2000). Whole-faculty study groups: Facilitating mentoring for school-wide change. *Theory into Practice*, 39(1), 43-49.
- MEB (2013). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara: MEB Yayını.
- MEB (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara: MEB Yayını.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE. Morahan- Martin, 1996.
- Montaku, S., Kaikkomol, P. & Tiranathanakul, P. (2012). The model of analytical thinking skill training process. *Research Journal of Applied Sciences*, 7, 17-20.
- Özata Yücel, E., ve Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkökullü öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 10-33.
- Özcan, H., ve Koştur, H., İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151.
- Pal, S. & Chandra, S. (2019). A study of life skills of pupil – teachers. *International Journal of Science and Research*, 8(8), 2201-2205.
- Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1), 1-6.
- Sefer, S. R., ve Akfırat, O. N. (2009). Yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 100-112.
- Sreekumar, V. N (2016). Life skill education among adolescents. *International Journal of Development Research*, 6 (11), 10188-10191.
- Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14(4): 383-393.
-
-

- Tanrıkulu, F., Ziyai, N. Y., Erol, F., Gündoğdu, H. ve Dikmen, Y. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin yaşam becerilerinin bazı demografik özelliklerine göre incelenmesi. *International Congresses on Education. Book of proceedings.*
- Ursavaş, N. ve Karal, E. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki düşünceleri ve fen kazanımlarıyla ilişkilendirme durumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(30), 246-269.*
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerileri ile ilgili görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 205-219.*
- Üstündağ, T. (2020). *Yaratıcılığa yolculuk. (8. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.
- World Health Organization (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools.* Geneva, World Health Organization, Department of Mental Health.
- World Health Organization (1999). *Partners in life skills education.* Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- World Health Organization (WHO) (2004). *Skills for health: Skills-based health education including life skills. Information series on school health, Document 9, Atlanta, Georgia, USA: The World Health Organization's information series on school health.*
- Yayla Eskici, G., ve Özsevgeç, T. (2019). Birleştirme II tekniğinin yaşam becerileri gelişimine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8(4), 1148-1171.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, G. (2021b). Temel yaşam becerileri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Bilgi, ihtiyaç ve öncelikler. *TEBD, 19(2), 1199-1222.*
- Yıldırım, G. (2021a). Hayat Bilgisi Dersi temel yaşam becerileri ve kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 52, 168-184.*
- Zorlu, Y., Zorlu, F. ve Dinç, S. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13 (1), 302-327.*
-



Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Evliya Çelebi Yerleşkesi KÜTAHYA
lee.dpu.edu.tr