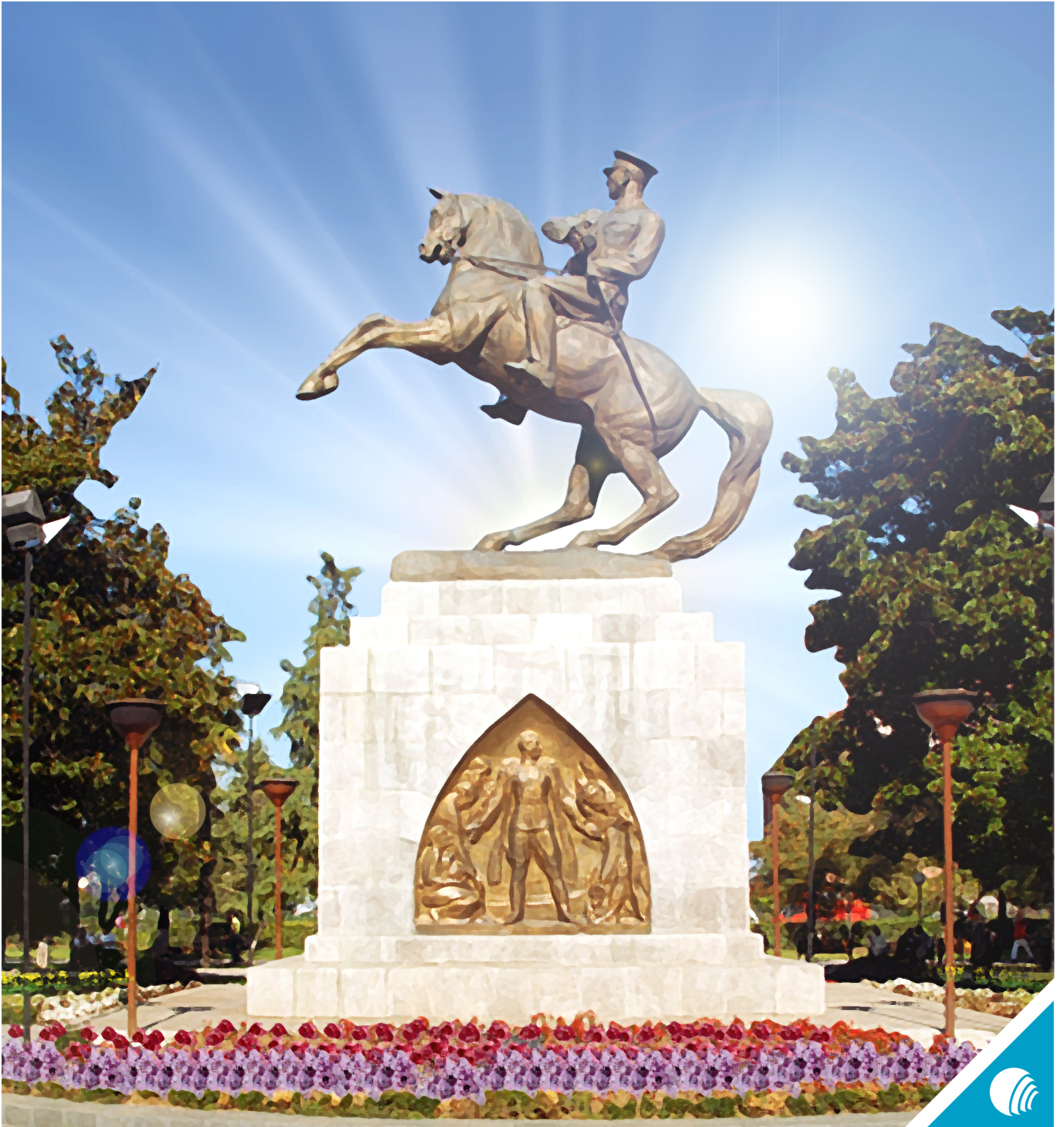




# EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702  
e-ISSN:2587-0718

**Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**  
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702  
e-ISSN:2587-0718

## EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 5

Sayı: 1

Nisan 2019



**EKUAD  
JETPR**  
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

**JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL  
RESEARCH**

Volume: 5

Issue: 1

April 2019

*Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, dört ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.ekvad.com'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.*


 Google Scholar

 ASOS Index


 Türk Eğitim İndeksi

 Sobiad


 Index Copernicus


 Eurasian Scientific Journal Index

 DRJI


 Academic Keys

 RI Rootindexing

 International Innovative Journal Impact Factor

 ResearchBib

 Journal Factor

 Sparc Indexing

 i2or

 Scientific Indexing Services


 COSMOS IF

 CiteFactor

 OpenAIRE

 WorldCat

 Journals Directory

 Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

 issuu

 idealonline

***Dergi Sahibi / Owner***

*Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***Baş Editörler / Chief Editors***

*Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, ABD*

*Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye*

*Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

*Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, Türkiye*

***Sayfa Tasarımı / Page Design***

*Dr. Öğr. Üyesi Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

*Dr. Öğr. Üyesi Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***Kapak Dizayn / Cover Design***

*Arş. Gör. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***İletişim Adresi / Address***

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: [info@ekvad.com](mailto:info@ekvad.com), [iletisim@ekvad.com](mailto:iletisim@ekvad.com)

[www.ekvad.com](http://www.ekvad.com)

<http://dergipark.gov.tr/ekvad>

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Ayda Bir Yayımlanan Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Journal Of Education, Theory And Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

***Baskı/Publishing***

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

## ALAN EDİTÖRLERİ / SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT *Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC*

Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxfam, Hong Kong*

Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien Üniversitesi, Tayvan*

Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo Üniversitesi, Norveç*

Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*

Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork Üniversitesi, İrlanda*

Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Ziad SAID, *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Selma YEL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mustafa ERGUN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali YILDIRIM *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Doç. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Hamit YOKUŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Murat İSKENDER, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*

Doç. Dr. Virginia ZHELIAZKOVA *Vuzf University, Bulgaristan*

Doç. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Yalçın BAY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, *Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*

Dr. Öğrt. Üyesi Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*

Dr. Öğrt. Üyesi Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE *Universidad de Colima, Meksika*

Dr. Sonya Kostova HUFFMAN *Iowa State University, ABD*

Dr. Gavrilă A. LIVIU *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Dr. Kimete CANAJ *Kosovo Erasmus Office, Kosova*

Dr. Anna MARINOVA *Vratsa University, Bulgaristan*

Dr. Slavka KRASNA *Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovakya*

Dr. Slávka HLÁSNA *Dubnica Institute of Technology, Slovakya*

Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*

## DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Onur KÖKSAL, *Selçuk Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet KILDIRIĞLU, *Ardahan Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

## DİZGİ EDİTÖRÜ / TYPESETTING EDITOR

Dr. Öğr. Üyesi Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

## BİLİM KURULU / SCIENCE BOARD

- Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ali SÜLÜN *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan*  
Doç. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Levent ERASLAN *Kırkkale Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Burcu ŞENLER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Sabahattin DENİZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Erol DURAN *Uşak Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan KURU *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Erkam Süleyman SULAK *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Alper YONTAR *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

## SEKRETERYA/ SECRETARY

- Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Orçin KARADAĞ, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Dr. Ahmet VURGUN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

## İÇİNDEKİLER

Merve AYDIN	Lisans Öğrencilerinin Cinsel Sağlık Eğitimi ve Cinsel Sağlık İle İlgili Bilgi ve Görüşleri	01-13
Burcu ARMAĞAN ERBİL Birsen DOĞAN	İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İçin Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Ortaya Çıkan İhtiyaçlar	14-26
Gurbet BATMAZ Hülya ÇERMİK	Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemelerde Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Destekler	27-38
Fahretdin Hasan ADAGİDELİ Ozana URAL Özgül POLAT	Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması	39-52
Gülçin ZEYBEK	Sokratik Sorgulama Yöntemi ile "Ohm Kanunu" Konusunun Öğretimi	53-63
Fatma SUSAR KIRMIZI İbrahim Halil YURDAKAL	Sınıf Öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Görüşleri	64-76
Yılmaz KILIÇ Ercan YILMAZ	İçsel, Dışsal ve Yönelimsel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin Geliştirilmesi	77-91
Sevda Gülşah YILDIRIM Muammer DEMİREL	Türk Tarihinde Değerler ve Değerler Eğitimi Üzerine Bir İnceleme	92-99
Sibel ÇOBAN Tuğba ÇALIŞKAN	Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği (ÇDGÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	100-112
Sevda KOÇ AKRAN İnci KOCAMAN	Görselleştirmeye Dayalı Etkinliklerin Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi	113-123
Gürkan KUŞCUOĞLU Soner ALADAĞ	Sınıf Öğretmenlerinin Müzelerin Değer Aktarmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	124-140



## Lisans Öğrencilerinin Cinsel Sağlık Eğitimi ve Cinsel Sağlık İle İlgili Bilgi ve Görüşleri<sup>1</sup>

Merve AYDIN<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı lisans öğrencilerinin cinsel sağlık eğitimi ve cinsel sağlık ile ilgili bilgi ve görüşlerini incelemektir. Araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çeşitli üniversitelerde hazırlık, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 288 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcıların % 77.8' i daha önce cinsel sağlık eğitimi almamıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve anket kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi, büyüdüğü yer ve cinsel sağlık eğitimi alma durumu bilgileri yer almaktadır. Anket ise literatür taraması sonucunda geliştirilmiştir. Ankette öğrencilerin cinsel sağlık eğitimi ve cinsel sağlık ile ilgili bilgi ve görüşlerini belirlemek amacıyla sekiz soru bulunmaktadır. Toplanan veriler SPSS 21 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Veri analizinde frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin % 94.4'ü cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulmakta, % 57.3'ü cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeyini yeterli bulmamaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu (% 40.3) cinsel sağlık eğitiminin ortaokul kademesinde verilmeye başlanması gerektiğini düşünmekte, % 46.2'si cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ortaokul döneminde öğrenmeye başladığını belirtmektedir. Öğrenciler cinsel sağlık ile ilgili bilgilerini en çok (% 27.4) arkadaşlarından öğrenmiştir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 44.8) cinsel sağlık ile ilgili bilgi edinmeleri gerekirse sağlık personellerini tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarısından fazlasının (% 58) cinsel yolla bulaşan hastalıklar ile ilgili orta düzeyde bilgi sahibi olduğu ve çoğunluğun (% 65.3) cinsel sağlığı "genel bir iyilik hali" olarak tanımladığı saptanmıştır. Bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Lisans öğrencileri,  
Cinsel sağlık,  
Cinsel sağlık eğitimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.01.2018

Kabul Tarihi:06.08.2018

E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

## Undergraduate Students' Knowledge and Opinions About Sexual Health Training and Sexual Health

### Abstract

The purpose of this study is to examine undergraduate students' knowledge and opinions about sexual health training and sexual health. This research is a

### Keywords

Undergraduate students,  
Sexual health,  
Sexual health training

<sup>1</sup>Bu çalışma 21-22 Aralık 2017 tarihlerinde yapılan IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Psikolojik Danışman, Özel Başakşehir Birey Özel Öğretim Kursu, İstanbul, Türkiye, [mrvydn2034@gmail.com](mailto:mrvydn2034@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9216-3410>

descriptive study. The study population consists of year preparatory, 1., 2., 3. and 4. undergraduate students who study in different universities during the spring term of 2016-2017 academic year. The study was conducted on 288 students. The study group was determined by convenience sampling method. 77.8 % of participants did not have sexual health training before. In this research Personal Information Form and survey form which was developed by the researcher were used. The personal information form includes information about the participant students' age, gender, grade level, socio-economic status, place of growth and have sexual health training. The survey was developed as a result of literature review. There are eight questions in the survey to determine students' knowledge and opinions about sexual health education and sexual health. The data was analyzed through the SPSS 21 statistical software. Frequency and percentage distributions were calculated in data analysis. According to findings, 94.4 % of the students find it necessary to provide sexual health education and 57.3 % do not find enough knowledge level about sexual health. The majority of students (40.3 %) think that sexual health education should be started at secondary school level and 46.2% say that they start to learn sexual health information in middle school period. Most of the students learned about sexual health from their friends (27.4%). Nearly half (44.8%) of the students stated that they would prefer health personnel if they needed to know about sexual health. It was found that more than half of the students (58%) had moderate knowledge of sexually transmitted diseases and the majority (65.3%) described sexual health as "a general good state". The results were discussed further on the basis of previous findings and recommendations were presented.

## Article Info

Received: 01.13.2018

Accepted: 08.06.2018

Online Published: 04.30.2019

## Giriş

İnsanların doğuştan kazandığı en temel hak sağlıktır (Duyuk, 2015). Sağlık, ömür boyu değişebilen dinamik olan bir olgudur (Tatlıbadem, 2016). Fiziksel, duygusal, sosyal ve manevi durum gibi insan yaşamının tüm boyutlarıyla ilişkili olan bu kavram, yaşam kalitesini ve memnuniyetini içermekle birlikte, kendini gerçekleştirimin artmasını da belirtmektedir (Cihangiroğlu ve Deveci, 2011). Mutlu, kaliteli ve başarılı bir yaşamın sürdürülebilmesi açısından sağlık oldukça önemlidir (Demir, 2016). Bu kavram çeşitli alt boyutlarda değerlendirilebilen kapsamlı bir kavramdır. En temel alt boyutlarından biri cinsel sağlıktır.

Dünya Sağlık Örgütü'ne (2006) göre cinsel sağlık sadece işlevsel bozukluk, sakatlık ve hastalığın olmaması değil; duygusal, sosyal ve zihinsel açıdan cinsellikle ilgili bir iyilik hali olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram cinsel yaşamın zihinsel, sosyal, bedensel ve ruhsal açıdan bütün halde ele alınarak iletişim, kişilik ve sevginin olumlu yönde güçlenmesi ve zenginleştirilmesini ifade etmektedir (Öztürk ve Okçay, 2003). Cinsel sağlık, toplumu genel sağlık bakımından en fazla ilgilendiren konular arasında yer almaktadır (Bozdemir ve Özcan, 2011). Bütün yaş grubundaki insanların kişisel sağlığının pozitif ve önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Gölbaşı, 2003). Cinsel sağlığın önemi, cinsel sağlık eğitimi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

“Cinsel sağlık eğitimi cinsellikle ilgili çeşitli bilgileri ve özellikle sağlıklı cinsel davranışları kazandırmayı amaçlayan her türlü çabayı içermektedir” (Esen, 2015, s. 3). Çocuklar ve gençler için planlanan, cinsel sağlığın geliştirilmesini amaçlayan bu eğitim etkinliklerinin okullarda verilmesi, cinsel konuların aile içinde rahat biçimde konuşulmadığı, tabu olarak kaldığı toplumlarda önemli hale gelmektedir (Gölbaşı, 2003). Ülkemizde de gençlerin cinsel konuları aile içinde konuşamadıkları gözlenmektedir.

Adolesanların Cinsel ve Üreme Sağlığını Etkileyen Faktörler Projesi'nde (2003), Hacettepe Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin % 55.9'unun annesi ve % 81.5'inin babasıyla, Dicle Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin % 80.5'inin annesi ve % 92.7'sinin babasıyla cinsel sağlık/üreme sağlığı konularını konuşmadıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Karabulutlu ve Kılıç (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sadece % 50.8'inin cinsel sağlık/üreme sağlığı ile ilgili konuları annesiyle konuştukları tespit edilmiştir. Alpua (2006) tarafından yapılan çalışmada da anne/babaların % 40.6'sının cinsel sağlık/üreme sağlığı ile ilgili konuları hiç konuşmadıkları, çocuklarının cinsellikle ilgili soruları karşısında % 18.5'inin “büyüdüğün zaman öğrenirsin diyerek



konuyu kapattıkları”, % 13.3’ ünün “bu tip soruların ayıp olduğunu ve konuşulmaması gerektiğini söyleyerek konuyu kapattıkları” saptanmıştır. Ancak cinsel konuları yok saymak ve konuşmamak, varolan sorunlara çözüm getirmemekte, bununla birlikte bu sorunların büyümesine neden olmaktadır (Ersay ve Tortumluoğlu, 2006). Gençler cinsel konuları ebeveynleriyle konuşamadıklarında ve okul döneminde formal olarak cinsel eğitim programlarını alamadıklarında, bu konuda bilgilenme ihtiyaçlarını sağlıklı kaynaklardan giderebilmektedir (Gölbaşı, 2005). Gençlerin böyle bir durumda arkadaş, akraba, medya, dergi, gazete, internet siteleri gibi kaynaklara yöneldikleri görülmektedir. Bu kaynaklardan elde edilen bilgilerin ise yanlış ve eksik olması, gençlerin cinsel sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Gençlerin vücut işlevleri, karşı cins ve kendi cinsinin özellikleri ve üreme özellikleri hakkındaki bilgisizliklerine rağmen cinsel yaşamlarının başlaması erken yaşta doğurganlıklar, düşükler, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, istenmeyen gebelikler gibi sorunların oluşmasına sebep olmaktadır (Ersin, 2008). Cinsel sağlık ve cinsellik hakkındaki yanlış ve eksik bilgilerin, karşılaşılabilecek riskleri arttırabileceğinden hareketle çeşitli ülkelerde, öğrencilere cinsel sağlık eğitiminin verilmesi gündeme gelmiştir (Esen, 2015). Bununla birlikte yapılan araştırmalarda ülkemizde cinsel sağlık eğitiminin yeterince verilmediği görülmektedir. Ünsal-Atan, Taşçı-Duran, Şen, Bolsoy ve Sevil (2012) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin % 55.5’inin cinsel eğitim almadıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Bakır ve Kızılkaya-Beji (2015) tarafından yapılan çalışmada da araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin % 64’ünün cinsel sağlıkla ilgili eğitim almadığı tespit edilmiştir.

Ülkemizde kurumsallaşmış yapıda cinsel sağlık eğitiminin bulunmaması önemli bir sorundur (Gürsoy ve Gençalp, 2010). Örgün eğitim kapsamında, cinsel sağlık eğitiminin yeterince verilmemesi sonucunda, öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeyleri eksik kalmaktadır. Pınar, Doğan, Ökdem, Algier ve Öksüz (2009) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin % 59’unun cinsel sağlık ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Kaya, Serin ve Genç (2007) tarafından yapılan çalışmada ise üniversite öğrencilerinin % 96.5’inin cinsel sağlık eğitimi almak istedikleri saptanmıştır. Bununla birlikte Kahyaoğlu-Süt, Aşçı ve Gökdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin % 39.6’sının cinsel eğitim almadıkları görülmektedir. Başka bir araştırmada da (Erenoğlu ve Bayraktar, 2017) öğrencilerin % 33.4’ünün daha önce cinsel sağlık eğitimi almadıkları, % 81.8’inin üniversitede cinsel eğitim birimi olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

“Ülkemizde yaygın ve okul çağında başlayan bir cinsel eğitimin olmaması ve formel cinsel bilgi kaynaklarının (okul, öğretmenler, uzmanlar, kitaplar vb.) yeterli ölçüde kullanılmaması gibi nedenlerle cinsellik alanında ciddi boyutta bir bilgi eksikliği görülmektedir” (CETAD, 2007, s. 11). Gençler üreme sağlığı ve cinsel sağlık ile ilgili gereksinim duydukları bilgi ve hizmetlere erişememektedir (Örs-Reyhanoğlu, 2010). Varolan bilgi eksikliği ise pek çok cinsel sorunu da beraberinde getirmektedir. CETAD tarafından yapılan Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Araştırması’nda (2006), ülkemizde cinsel sorunların en önemli kaynağının, % 62’lik oran ile eğitimsizlik ve bilgisizlik olarak belirtildiği saptanmıştır. Aynı araştırmada, 18-24 yaş grubundaki gençlerin cinsel sorunlarının en önemli kaynağını, % 71’lik oran ile eğitimsizlik ve bilgisizlik olarak belirttikleri tespit edilmiştir. Araştırmada görüldüğü gibi bilgi eksikliği, toplumdaki bireylerin cinsel sorunlarının temel kaynağıdır.

Günümüzde yaygın olarak karşılaşılan cinsel sorunlardan biri, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlardır. Cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar, günümüzde evrensel bir sorun niteliğinde yer almaktadır (Kıran-Yılmaz, 2011). Sıklıkla görülmesi, tanının zor konulabilmesi ve tedavi edilmediklerinde ciddi sorunlara sebep olmalarından dolayı cinsel yolla bulaşan hastalıklar, insan sağlığı açısından son derece önemlidir (Özalp, Tanır, Ilgın, Karataş ve Ilgın, 2012). Bu hastalıkların önlenmesi için bireylerin ilgili konuda bilgi düzeylerinin artırılması gerekmektedir.

Cinsel sağlık ile ilgili bilgilerin eksik ve yetersiz olması, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonların yanı sıra cinsel açıdan riskli davranışlarda bulunulmasına da sebep olabilir. “Riskli cinsel davranış, erken yaşta, korunmasız ve aynı dönemde birden çok partnerle cinsel ilişkiye girmiş olmayı ifade etmektedir” (Çamur, Üner, Çilingiroğlu ve Özcebe, 2007, s.37). Kaya vd. (2007), öğrencilerin üniversite döneminde, yüksek riskli sağlık davranışı olarak kabul edilen riskli cinsel davranışlarda

bulunabildiklerini belirtmektedir. Çamur vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin % 15.7'sinin korunmasız cinsel ilişkide buldukları saptanmıştır.

Üniversite öğrencilerinde bilgi eksikliklerine bağlı olarak görülebilen riskli cinsel davranışların, istenmeyen gebeliklerin, doğum, gebelik ve düşüklerle bağlı olarak oluşabilecek sağlık sorunlarının önlenmesi, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlardan korunabilmeleri ve nihai olarak cinsel açıdan sağlıklı olabilmeleri için bu öğrencilere yönelik cinsel sağlık etkinliklerinin düzenlenmesi gerekmektedir ve bu etkinliklere bilgi sağlaması açısından cinsel sağlık eğitimi ve cinsel sağlık ile ilgili bilgi ve görüşlerini belirleyen çalışmaların yapılması önemli hale gelmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Yapılan araştırmanın lisans öğrencilerinin cinsel sağlık eğitimi ve cinsel sağlık ile ilgili bilgi ve görüşlerini saptayarak ilgili konuda alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı lisans öğrencilerinin cinsel sağlık eğitimi ve cinsel sağlık ile ilgili bilgi ve görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Lisans öğrencileri cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulmakta mıdır?
2. Lisans öğrencileri cinsel sağlık ile ilgili kendi bilgi düzeylerini yeterli bulmakta mıdır?
3. Lisans öğrencilerine göre cinsel sağlık eğitimi hangi eğitim kademesinde verilmeye başlanmalıdır?
4. Lisans öğrencileri cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ne zaman öğrenmeye başlamıştır?
5. Lisans öğrencileri cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ağırlıklı olarak hangi kaynaktan öğrenmiştir?
6. Lisans öğrencileri cinsel sağlık ile ilgili bilgi edinmeleri gerektirse hangi kaynağı tercih etmeyi düşünmektedir?
7. Lisans öğrencileri cinsel yolla bulaşan hastalıklar ile ilgili bilgi düzeylerini nasıl değerlendirmektedir?
8. Lisans öğrencileri cinsel sağlığı nasıl tanımlamaktadır?

### **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### ***Araştırma Deseni***

Lisans öğrencilerinin cinsel sağlık eğitimi ve cinsel sağlık ile ilgili bilgi ve görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma betimsel niteliktedir.

#### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ilinde çeşitli üniversitelerde hazırlık, 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 288 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 18-33 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 20.76 olarak tespit edilmiştir. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, işgücü, para kaybını önlemeyi amaç edinen bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Çalışma grubunun demografik yapısına ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Öğrencilerin demografik yapısına ilişkin bilgiler

Cinsiyet	n	Yüzde (%)
Kadın	188	65.3
Erkek	100	34.7
<b>Sınıf</b>		
Hazırlık	4	1.4
1.sınıf	78	27.1
2.sınıf	78	27.1
3.sınıf	106	36.8
4.sınıf	22	7.6
<b>Algılanan sosyoekonomik gelir düzeyi</b>		
Düşük	34	11.8
Orta	236	81.9
Yüksek	18	6.3
<b>Büyüdüğü yer</b>		
Köy	40	13.9
Kasaba	22	7.6
Şehir	101	35.1
Büyükşehir	121	42
Diğer (Sürekli yer değiştirme, ilçe, vs.)	4	1.4
<b>Cinsel sağlık eğitimi dersi alma durumu</b>		
Almadı	224	77.8
Aldı	47	16.3
Almakta	17	5.9
<b>Toplam</b>	<b>288</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin 188'i (% 65.3) kadın, 100'ü (% 34.7) erkektir. 4'ü (% 1.4) hazırlık, 78'i (% 27.1) 1.sınıf, 78'i (% 27.1) 2.sınıf, 106'sı (% 36.8) 3.sınıf, 22'si (% 7.6) 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 34'ü (% 11.8) düşük, 236'sı (% 81.9) orta, 18'i (% 6.3) yüksek sosyoekonomik gelir düzeyine sahiptir. Öğrencilerin 40'ı (% 13.9) köy, 22'si (% 7.6) kasaba, 101'i (% 35.1) şehir, 121'i (% 42.0) büyükşehir 4'ü (% 1.4) ise diğer (sürekli yer değiştirme, ilçe, vs.) yerleşim biriminde büyüdüğünü belirtmiştir. Öğrencilerden 224'ü (% 77.8) cinsel sağlık eğitimi dersi almamış, 47'si (% 16.3) almış, 17'si (% 5.9) ise almaktadır.

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve çeşitli sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi, büyüdüğü yer ve cinsel sağlık eğitimi alma durumu bilgileri yer almaktadır. Anket cinsel sağlık ile ilgili yapılan çalışmaları içeren literatür taraması sonucunda geliştirilmiştir. Ankette öğrencilerin cinsel sağlık eğitimi ve cinsel sağlık ile ilgili bilgi ve görüşlerini belirlemek amacıyla cinsel sağlık eğitiminin hangi eğitim kademesinde verilmeye başlanması gerektiği, cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulma durumu, cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeyini yeterli bulma durumu, cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ne zaman öğrenmeye başladığı, cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ağırlıklı olarak hangi kaynaktan öğrendiği, cinsel sağlık ile ilgili bilgi edinilmesi gerekirse hangi kaynağı tercih edeceği, cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili bilgi düzeyi ve cinsel sağlığı nasıl tanımladığına ilişkin sorulara yer verilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, önemi, araştırmada kimlik bilgilerinin istenmediği, yer alan soru ve görüşlerin doğru cevabının olmadığı, cevapları samimiyetle ifade etmelerinin önemli olduğu, istediklerinde cevaplamayı bırakabilecekleri, uygulamanın yaklaşık olarak ne kadar süreceği ve verilerin araştırmacı tarafından gizli tutulacağı aktarılmıştır. Ardından katılımcılar ile uygulama gerçekleştirilmiş, veriler toplanmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 21 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular 8 alt başlık altında sunulmuştur.

### 1. Öğrencilerin Cinsel Sağlık Eğitimi Verilmesini Gerekli Bulma Durumları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulma durumlarını belirlemek için frekans analizi yapılmış, elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulma durumu

Cinsel sağlık eğitimini gerekli bulma durumu	n	Yüzde (%)
Gerekli Değil	16	5.6
Gerekli	272	94.4
Toplam	288	100.0

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin 16’sının (% 5.6) cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulmadığı, 272’sinin (% 94.4) ise cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulduğu saptanmıştır.

### 2. Öğrencilerin Cinsel Sağlık İle İlgili Bilgi Düzeylerini Yeterli Bulma Durumları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeylerini yeterli bulma durumlarını belirlemek için frekans analizi yapılmış, elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeyini yeterli bulma durumu

Bilgi düzeyini yeterli bulma durumu	n	Yüzde (%)
Yeterli Değil	165	57.3
Yeterli	123	42.7
Toplam	288	100.0

Tablo 2’te araştırmaya katılan öğrencilerin 165’inin (% 57.3) cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeyini yeterli bulmadığı, 123’ünün (% 42.7) ise cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeyini yeterli bulduğu saptanmıştır.

### 3. Öğrencilerin Cinsel Sağlık Eğitiminin Hangi Eğitim Kademesinde Verilmeye Başlanması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel sağlık eğitiminin hangi eğitim kademesinde verilmeye başlanması gerektiğine ilişkin görüşlerinin dağılımını belirlemek için frekans analizi yapılmış, elde edilen veriler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Cinsel sağlık eğitiminin hangi eğitim kademesinde verilmeye başlanması gerektiğine ilişkin bulgular

Eğitim kademeleri	n	Yüzde (%)
Okulöncesi	51	17.7
İlkokul	42	14.6
Ortaokul	116	40.3
Lise	67	23.3
Üniversite	12	4.2
Toplam	288	100.0

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğrencilerin 51’inin (% 17.7) okulöncesi, 42’sinin (% 14.6) ilkokul, 116’sının (% 40.3) ortaokul, 67’sinin (% 23.3) lise, 12’sinin (% 4.2) üniversite kademesinde cinsel sağlık eğitiminin verilmeye başlanması gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunun cinsel sağlık eğitiminin ortaokul kademesinde verilmeye başlanması gerektiğini düşündüğü görülmektedir.

#### 4. Öğrencilerin Cinsel Sağlık İle İlgili Bilgileri Öğrenmeye Başladıkları Dönem

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgileri öğrenmeye başladıkları dönemi belirlemek için frekans analizi yapılmış, elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgileri öğrenmeye başladıkları döneme ilişkin bulgular

Öğrenmeye başlanılan dönem	n	Yüzde (%)
Okulöncesi	10	3.5
İlkokul	28	9.7
Ortaokul	133	46.2
Lise	105	36.5
Üniversite	12	4.2
Toplam	288	100.0

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin 10'unun (% 3.5) okulöncesi, 28'inin (% 9.7) ilkokul, 133'ünün (% 46.2) ortaokul, 105'inin (% 36.5) lise, 12'sinin (% 4.2) üniversite döneminde cinsel sağlık ile ilgili bilgileri öğrenmeye başladığı saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunun cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ortaokul döneminde öğrenmeye başladığı görülmektedir.

#### 5. Öğrencilerin Cinsel Sağlık İle İlgili Bilgileri Ağırlıklı Olarak Öğrendikleri Kaynak

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ağırlıklı olarak hangi kaynaktan öğrendiklerini belirlemek için frekans analizi yapılmış, elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ağırlıklı olarak hangi kaynaktan öğrendiklerine ilişkin bulgular

Kaynak	n	Yüzde (%)
Anne	60	20.8
Baba	3	1.0
Kardeş	3	1.0
Arkadaş	79	27.4
Akraba	1	0.3
Öğretmen	39	13.5
Sağlık personeli	19	6.6
Medya	59	20.5
Diğer (İnternet, hepsi vs.)	25	8.7
Toplam	288	100.0

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili ağırlıklı olarak 60'mın (% 20.8) annesinden, 3'ünün (% 1) babasından, 3'ünün (% 1) kardeşinden, 79'unun (% 27.4) arkadaşlarından, 1'inin (% 0.3) akrabasından, 39'unun (% 13.5) öğretmenlerinden, 19'unun (% 6.6) sağlık personellerinden, 59'unun (% 20.5) medyadan, 25'inin (% 8.7) ise diğer kaynaklardan (internet, hepsi vs.) bilgi edindiği saptanmıştır. Öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgilerini ağırlıklı olarak öğrendiği kaynak olarak ilk sırada arkadaşın yer aldığı görülmektedir.

### 6. Öğrencilerin Cinsel Sağlık İle İlgili Bilgi Edinmeleri Gerekirse Tercih Edecekleri Kaynak

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgi edinmeleri gerekirse hangi kaynağı tercih edeceklerini belirlemek için frekans analizi yapılmış, elde edilen veriler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgi edinmeleri gerekirse tercih edecekleri kaynağa ilişkin bulgular

Tercih edilen kaynak	n	Yüzde (%)
Anne	39	13.5
Baba	4	1.4
Kardeş	4	1.4
Arkadaş	20	6.9
Öğretmen	20	6.9
Sağlık personeli	129	44.8
Medya	58	20.1
Diğer (İnternet, kitap, hepsi vs.)	14	4.9
<b>Toplam</b>	<b>288</b>	<b>100.0</b>

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgi edinmeleri gerekirse 39’unun (% 13.5) annesini, 4’ünün (% 1.4) babasını, 4’ünün (% 1.4) kardeşini, 20’sinin (% 6.9) arkadaşını, 20’sinin (% 6.9) öğretmenini, 129’unun (% 44.8) sağlık personellerini, 58’inin (% 20.1) medyayı, 14’ünün (% 4.9) diğer kaynakları (internet, kitap, hepsi vs.) tercih edecekleri saptanmıştır. Öğrencilerin yaklaşık yarısının cinsel sağlık ile ilgili bilgi edinmesi gerekirse sağlık personellerini tercih edecekleri görülmektedir.

### 7. Öğrencilerin Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklarla İlgili Bilgi Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili bilgi düzeylerini nasıl değerlendirdikleri belirlemek için frekans analizi yapılmış, elde edilen veriler Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili bilgi düzeylerine ilişkin bulgular

CYBH ile ilgili bilgi düzeyleri	n	Yüzde (%)
Düşük	78	27.1
Orta	167	58.0
Yüksek	43	14.9
<b>Toplam</b>	<b>288</b>	<b>100.0</b>

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili bilgi düzeylerini 78’inin (% 27.1) düşük, 167’sinin (% 58.0) orta, 43’ünün (% 14.9) yüksek olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunun cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili bilgini orta düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

### 8. Öğrencilerin Cinsel Sağlığı Tanımlamaları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel sağlığı nasıl tanımladıklarını belirlemek için frekans analizi yapılmış, elde edilen veriler Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrencilerin cinsel sağlığı nasıl tanımladıklarına ilişkin bulgular

Cinsel Sağlık Tanımı	n	Yüzde (%)
Hastalık olmaması	100	34.7
Genel bir iyilik hali	188	65.3
<b>Toplam</b>	<b>288</b>	<b>100.0</b>

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğrencilerin 100’ünün (% 34.7) cinsel sağlığı “hastalık olmaması”, 188’inin ise (% 65.3) “genel bir iyilik hali” olarak tanımladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerinin çoğunun cinsel sağlığı “genel bir iyilik hali” olarak tanımladığı görülmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada lisans öğrencilerinin cinsel sağlık eğitimi ve cinsel sağlık ile ilgili bilgi ve görüşlerini incelemek amacıyla, cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulma durumları, cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeylerini yeterli bulma durumları, cinsel sağlık eğitiminin hangi eğitim kademesinde verilmeye başlanması gerektiğine ilişkin görüşleri, cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ne zaman öğrenmeye başladıkları, cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ağırlıklı olarak hangi kaynaktan öğrendikleri, cinsel sağlık ile ilgili bilgi edinmeleri gerekirse hangi kaynağı tercih edecekleri, cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili bilgi düzeylerini nasıl değerlendirdikleri ve cinsel sağlığı nasıl tanımladıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 16'sının (% 5.6) cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulmadığı, 272'sinin (% 94.4) ise cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulduğu saptanmıştır. Metin (2015) tarafından yapılan çalışmada, üniversite son sınıf öğrencilerinin % 92.6'sının okullarda cinsel sağlık/üreme sağlığı eğitimi verilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Geçici (2011) tarafından yapılan çalışmada da üniversite öğrencilerinin % 83.3'ünün okullarda cinsel sağlık/üreme sağlığı eğitimi verilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Duman vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversiteli gençlerin % 44'ünün cinsel konularda eğitim alma ihtiyacı duyduğu, % 30.1'inin ihtiyaç duymadığı, % 25.9'unun ise kararsız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulması, cinsel sağlık ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmamalarından ve ilgili konuda sorun yaşamalarına rağmen çevrelerinde bu konuda doğru bilgilenmelerini sağlayacak herhangi bir kaynağın bulunmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada, öğrencilerin 165'inin (% 57.3) cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeyini yeterli bulmadığı, 123'ünün (% 42.7) ise cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeyini yeterli bulduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çoğu cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeylerini yeterli bulmamaktadır. Evcili, Cesur, Altun, Güçtaş ve Sümer (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yalnızca % 6.1'inin cinsellikle ilgili konulardaki bilgilerini çok yeterli buldukları belirlenmiştir. Geçici (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin % 52.5'inin cinsel sağlık/üreme sağlığı ile ilgili bilgilerini yeterli bulduğu; % 47.5'inin ise yeterli bulmadığı tespit edilmiştir. Metin (2015) tarafından yapılan çalışmada, üniversite son sınıf öğrencilerinin % 63.4'ünün cinsel sağlık ve üreme sağlığı ile ilgili bilgi düzeyini yeterli bulduğu saptanmıştır. Coşkun (2006) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin yaklaşık yarısının cinsel sağlık/üreme sağlığı ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada öğrencilerin çoğunun cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeylerini yeterli bulmamaları, bu konuda yeterince formal ve informal eğitim almamalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 77.8'inin cinsel sağlık eğitimi almadıkları bilinmektedir (Tablo 1).

Öğrencilerin 51'inin (% 17.7) okulöncesi, 42'sinin (% 14.6) ilkököl, 116'sının (% 40.3) ortaokul, 67'sinin (% 23.3) lise, 12'sinin (% 4.2) üniversite kademesinde cinsel sağlık eğitiminin verilmeye başlanması gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Geçici (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin % 45.5'inin ilköğretim, % 45.1'inin lise, % 6.4'ünün ise üniversite düzeyinde cinsel sağlık/üreme sağlığı eğitimi verilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Tosun (1999) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin % 59.3'ünün üreme sağlığı ile ilgili eğitimin lise eğitimi sırasında verilmesini uygun buldukları saptanmıştır. Bu araştırmada ise öğrencilerin çoğunun (% 40.3) cinsel sağlık eğitiminin ortaokul kademesinde verilmeye başlanması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Araştırma bulguları arasında farklılık olması, araştırmaların farklı yıllarda yapılmış olmasından kaynaklanabilir. Bununla birlikte bu araştırmada öğrencilerin çoğunun cinsel sağlık eğitiminin ortaokul kademesinde verilmeye başlanması gerektiğini belirtmeleri, bu kademenin ergenlik dönemine geçişe denk gelmesi ile birlikte öğrencilerin cinsel rollerinde değişim yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler tarafından, cinsel rollerinde değişimin yaşandığı bu dönemde, cinsel sağlık eğitimi alınması ile bu sürecin başarılı biçimde atlatılabileceği düşünülmüş olabilir.

Araştırmada, öğrencilerin 10'unun (% 3.5) okulöncesi, 28'inin (% 9.7) ilkököl, 133'ünün (% 46.2) ortaokul, 105'inin (% 36.5) lise, 12'sinin (% 4.2) üniversite döneminde cinsel sağlık ile ilgili bilgileri öğrenmeye başladığı saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunun cinsel sağlık ile ilgili bilgileri

ortaokul döneminde öğrenmeye başlaması, bu dönemde ergenliğe giriş ile beraber yaşadıkları bedensel ve cinsel rollerindeki değişimler hakkında bilgilenme ihtiyaçlarının başlaması ile açıklanabilir.

Öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili ağırlıklı olarak 60'ının (% 20.8) annesinden, 3'ünün (% 1) babasından, 3'ünün (% 1) kardeşinden, 79'unun (% 27.4) arkadaşlarından, 1'inin (% 0.3) akrabasından, 39'unun (% 13.5) öğretmenlerinden, 19'unun (% 6.6) sağlık personellerinden, 59'unun (% 20.5) medyadan, 25'inin (% 8.7) ise diğer kaynaklardan bilgi edindiği saptanmıştır. Öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgilerini ağırlıklı olarak öğrendikleri kaynağın ilk sırada arkadaş olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Alpua (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin cinsel sağlık/üreme sağlığı konularında bilgi aldıkları kaynağın ilk sırada % 39.1'lik oran ile arkadaş sohbetleri olduğu tespit edilmiştir. CETAD tarafından yapılan Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Araştırması'nda (2006) da, 18-24 yaş arasında bulunan kişilerin cinsel konularda bilgi kaynağı en yüksek oranda (% 39) çevre/arkadaşlar olarak belirlenmiştir. Karabulutlu ve Kılıç (2011) tarafından yapılan çalışmada ise cinsel sağlık/üreme sağlığı ile ilgili en çok bilgi alınan kaynak kitap, dergi, ansiklopedi olarak tespit edilmiştir. Kahyaoglu-Süt, Aşçı ve Gökdemir (2015) tarafından hemşirelik bölümü yaz okulu öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, cinsel eğitim ve bilgi alınan yerin en çok okul (% 34.8) ve yazılı-görsel basın (% 34.8) olduğu görülmektedir. Demir (2008) tarafından yapılan çalışmada ise araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsel sağlık/üreme sağlığı konularında bilgi kaynaklarının en çok hem kız ve hem de erkek öğrencilerde kitap/dergi/gazete ve arkadaş olduğu saptanmıştır. Koluçak (2007) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel sağlık/üreme sağlığı konularında bilgi kaynaklarının en fazla (% 66) gazete ve dergi olduğu tespit edilmiştir. Coşkun (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin cinsel sağlık/üreme sağlığı konularında bilgi kaynakları arasında ilk üç sırada; arkadaş-akran, kitap-ansiklopedi ve okulun olduğu saptanmıştır. Clark, Jackson ve Allen-Taylor (2002) tarafından adolesanlarla yapılan çalışmada ise bilgi kaynağı olarak sırasıyla; okul (% 70), daha sonra ebeveynler (% 52) ve arkadaşlar (% 31) olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulguları arasında farklılık olması, ilgili konuda daha fazla araştırmanın yapılmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada, lisans öğrencilerinin cinsel sağlık ile ilgili bilgilerini ağırlıklı olarak öğrendikleri kaynağın ilk sırada arkadaş olması, cinsel konuları arkadaşlarıyla rahat biçimde konuşuyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Geçici (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin cinsel sağlık/üreme sağlığı konularını konuştuğu kaynağın en fazla (% 54.5) arkadaş olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin cinsel sağlık ile ilgili bilgi edinmeleri gerekirse 39'unun (% 13.5) annesini, 4'ünün (% 1.4) babasını, 4'ünün (% 1.4) kardeşini, 20'sinin (% 6.9) arkadaşını, 20'sinin (% 6.9) öğretmenini, 129'unun (% 44.8) sağlık personellerini, 58'inin (% 20.1) medyayı, 14'ünün (% 4.9) diğer kaynakları tercih edecekleri saptanmıştır. Görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı cinsel sağlıkla ilgili bilgi edinmesi gerekirse sağlık personellerini tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Pınar vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada da üniversite öğrencilerinin cinsel sağlık ile ilgili bilgi almaları gerekirse tercih edecekleri ilk kaynağın sağlık personelleri olduğu saptanmıştır. Adolesanların Cinsel ve Üreme Sağlığını Etkileyen Faktörler Projesi'nde (2003) de araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf öğrencilerinde cinsel sağlık/üreme sağlığı konusunda bilgi almayı tercih ettikleri ilk kaynağın doktor/uzman olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Metin (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite son sınıf öğrencilerinin % 51.9'unun cinsel sağlık/üreme sağlığı ile ilgili bilgileri sağlık personellerinden almak istediği saptanmıştır. Geçici (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin cinsel sağlık/üreme sağlığı ile ilgili bilgileri almak istedikleri yerin en fazla (% 38.4) sağlık personelleri olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları arasında tutarlılık olduğu görülmektedir. Cinsel sağlık konusunda bilgi edinilmesi gerekirse en çok tercih edilecek olan kaynağın sağlık personelleri olması, ilgili konuda sağlık personellerinden elde edilen bilgilerin güvenilir olarak algılanmasından ve sağlık personellerinin toplum içinde kolaylıkla ulaşılabilir olmasından kaynaklanabilir.

Cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili bilgi düzeylerini öğrencilerin 78'inin (% 27.1) düşük, 167'sinin (% 58.0) orta, 43'ünün (% 14.9) yüksek olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlasının cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili bilgilerini orta düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Benzer şekilde Siyez ve Siyez (2009) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin cinsel temasla bulaşan hastalıklara ilişkin bilgilerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.



Bakır ve Kızılkaya-Beji (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin cinsel yolla bulaşan hastalıklara ilişkin orta düzeyde bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Minichiello vd. (1996) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin cinsel temasla geçen hastalıkların isimleri, semptomları, medikal etkileri hakkında orta derecede bilgi sahibi olduğu saptanmıştır. Uzun ve Kişioğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin genel olarak cinsel yolla bulaşan hastalıklar konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Oğuzkaya-Artan ve Baykan (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin % 72.9'unun cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili yetersiz bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Demir ve Şahin (2014) de öğrencilerin % 70.1'inin cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili bilgi düzeylerini yeterli hissetmediklerini saptamıştır. Araştırmalarda görüldüğü gibi cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili öğrencilerin çoğunun bilgisi eksik ya da orta düzeydedir. Bu bulgu, öğrencilerin yeterince ya da hiç cinsel sağlık eğitimi almamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 100'ünün (% 34.7) cinsel sağlığı "hastalık olmaması", 188'inin ise (% 65.3) "genel bir iyilik hali" olarak tanımladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerinin çoğunun cinsel sağlığı "genel bir iyilik hali" olarak tanımladığı görülmektedir. Koluçak, Güneş ve Pehlivan (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin % 71.8' inin cinsel sağlığı "sağlıklı cinsellik" olarak tanımladığı saptanmıştır. Karabulutlu ve Kılıç (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin % 61.3'ünün cinsel sağlığı "sağlıklı cinsellik" olarak tanımladığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun cinsel sağlık eğitimi verilmesini gerekli bulduğu bununla birlikte cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeylerini yeterli bulmadıkları, öğrencilerin çoğunun cinsel sağlık eğitiminin ortaokul kademesinde vermeye başlanması gerektiğini belirttiği ve yine çoğunun cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ortaokul döneminde öğrenmeye başladığı, cinsel sağlık ile ilgili bilgileri ağırlıklı olarak öğrendikleri kaynağın ilk sırada arkadaş olduğu, cinsel sağlık ile ilgili bilgi edinmesi gerekirse sağlık personellerini tercih edecekleri, öğrencilerin yarısından fazlasının cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili bilgilerini orta düzeyde değerlendirdikleri ve öğrencilerinin çoğunun cinsel sağlığı "genel bir iyilik hali" olarak tanımladığı tespit edilmiştir. Saptanan bulguların, ülkemizde yapılan diğer araştırmaların bulgularıyla genel olarak benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunduğundan sonuçların genelleştirilmesi doğrultusunda dikkatli olunması gerekmektedir. Araştırmanın sınırlılıklarından biri verilerin sadece 288 lisans öğrencisinin içinde bulunduğu çalışma grubundan toplanmasıdır. Bir diğer sınırlılık ise araştırmada lisans öğrencilerin cinsel sağlık eğitimi ve cinsel sağlık ile ilgili bilgi ve görüşlerini belirlemek amacıyla cevap aranan soruların sınırlı sayıda olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları ve bulguları doğrultusunda aşağıda önerilere yer verilmiştir:

1. Benzer içerikte bir araştırma sistematik örneklem yöntemi ile daha fazla katılımcıdan veri toplanarak gerçekleştirilebilir.
2. Lisans öğrencilerinin çoğu cinsel sağlık ile ilgili bilgi düzeyini yeterli bulmadığından dolayı, üniversitelerde ilgili konuda bilgilenmek isteyen öğrencilere gerekli hizmeti sunacak etkinlikler geliştirilebilir.
3. Lisans öğrencilerinin çoğunun cinsel sağlık ile ilgili bilgi edinmeleri gerekirse ilk sırada sağlık personellerini tercih edecekleri bilgisinden hareketle, ilgili konuda verilecek uygulamalara sağlık personellerinin de katılımı sağlanabilir.

### Kaynakça

- Adolesanların Cinsel ve Üreme Sağlığını Etkileyen Faktörler Projesi (2003) <http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/adolesan.pdf> adresinden erişildi (Erişim tarihi: 02.04.2017).
- Alpua, Z. (2006). *Adolesanların, anne-babalarının ve öğretmenlerinin cinsellik ve üreme sağlığı ile ilgili tutum ve davranışları*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi, Diyarbakır.
- Bakır, N. ve Kızılkaya-Beji, N. (2015). Üniversite öğrencilerinin cinsel yolla bulaşan hastalıklar konusundaki bilgi düzeyleri. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 10-16.
- Bozdemir, N. ve Özcan, S. (2011). Cinselliğe ve cinsel sağlığa genel bakış. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 5(4), 37-46.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Yirminci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CETAD, (2006). Cinsel sağlık ve üreme sağlığı araştırması (2006). [http://www.cetad.org.tr/CetadData/Book/10/2692011154421Arastirma\\_sonuc\\_lari\\_Dosyasi\\_1.pdf](http://www.cetad.org.tr/CetadData/Book/10/2692011154421Arastirma_sonuc_lari_Dosyasi_1.pdf) adresinden erişildi (Erişim tarihi: 26.03.2017).
- CETAD, (2007). Cinsel yaşam ve sorunları bilgilendirme dosyası-1. <http://www.cetad.org.tr/> adresinden erişildi (Erişim tarihi: 26.03.2017).
- Cihangiroğlu, Z. ve Devenci, S. E. (2011). Fırat Üniversitesi Elazığ Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler. *Fırat Tıp Dergisi*, 16(2), 78-83.
- Clark, L. R., Jackson, M. & Allen-Taylor, L. (2002). Adolescent knowledge about sexually transmitted diseases. *Sexually Transmitted Diseases*, 29(8), 436-443.
- Coşkun, A. (2006). *Hacettepe Üniversitesi Beytepe yerleşkesinde okuyan son sınıf öğrencilerinin cinsel sağlık ve üreme sağlığı konusundaki bilgi, görüş ve davranışları ve bunlar ile ilgili faktörler araştırması*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Çamur, D., Üner, S., Çilingiroğlu, N. ve Özcebe, H. (2007). Bir üniversitenin bazı fakülte ve yüksek okullarında okuyan gençlerde bazı risk alma davranışları. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(3), 32-38.
- Demir, F. (2008). *Haydarpaşa Kampüsü'ndeki öğrencilerin üreme sağlığı/cinsel sağlık konularındaki bilgi, tutum ve davranışları ve ilgili faktörlerin belirlenmesi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Demir, G. ve Şahin, T. K. (2014). Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin cinsel yolla bulaşan hastalıklar konusundaki bilgileri. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 19-24.
- Demir, S. (2016). *Gaziosmanpaşa Üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin çalışan güvenliği konusundaki farkındalıkları ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Duman, B. N., Yılmazel, G., Topuz, Ş., Başcı, A. B., Koçak, Y.D. ve Büyükgönenç, L. (2015). Üniversiteli gençlerin üreme sağlığı ve cinsel sağlığa ilişkin bilgi, tutum ve davranışları. *Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Hemşirelik e-Dergisi*, 3(1), 19-32.
- Duyuk, G. (2015). *Devletlerin sağlık politikaları ile özel sağlık sigorta sistemlerinin sağlık hizmetlerinin sunumu ve finansmanı açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Dünya Sağlık Örgütü (2006). <http://www.who.int/> adresinden erişildi (Erişim tarihi: 01.04.2017).
- Erenoğlu, R. ve Bayraktar, E. (2017). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin cinsel tutumları ve etkileyen faktörler. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1745-1756.
- Ersay, A. R. ve Tortumluoğlu, G. (2006). Türkiye'de ergen ve gençlerde üreme sağlığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-13.
- Ersin, F. (2008). *Gençlere verilen üreme sağlığı eğitiminin üreme sağlığı bilgi ve davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Esen, E. (2015). *Lise öğrencilerine yönelik cinsel sağlık eğitimi programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Evcili, F., Cesur, B., Altun, A., Güçtaş, Z. ve Sümer, H. (2013). Evlilik öncesi cinsel deneyim: Ebelik bölümü öğrencilerinin görüş ve tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(4), 486-498.
- Geçici, F. (2011). *Gaziantep Üniversitesi öğrencilerinin cinsellik ve üreme sağlığı hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gölbaşı, Z. (2003). Sağlıklı gençlik ve toplum için bir adım: Cinsel sağlık eğitimi. *Aile ve Toplum*, 2(6).
- Gölbaşı, Z. (2005). Adölesan dönem üreme sağlığı sorunları ve etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(1), 100-108.
- Gürsoy, E. ve Gençalp, N. S. (2010). Cinsel sağlık eğitiminin önemi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 6(23), 29-36.
- Kahyaoglu-Süt, H., Aşcı, Ö. ve Gökdemir, F. (2015). Hemşirelik bölümü yaz okulu öğrencilerinin cinsel tutumları ve etki eden faktörler. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(4), 315-323.
- Karabulutlu, Ö. ve Kılıç, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin cinsel sağlık ve üreme sağlığı hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(2), 39-45.

- Kaya, F., Serin, Ö. ve Genç, A. (2007). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin cinsel yaşamlarına ilişkin yaklaşımlarının belirlenmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(6), 441-448.
- Kıran-Yılmaz, F. (2011). *Anneden-kızına cinsel sağlık eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolucaık, S. (2007). *İnönü Üniversitesi öğrencilerinin cinsel/üreme sağlığı konusunda bilgi, tutum ve uygulamaları ve bunları etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kolucaık, S., Güneş, G. ve Pehlivan, E. (2010). İnönü Üniversitesi öğrencilerinin üreme sağlığı konularında bilgi düzeyleri ve hizmetten beklentileri. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 17(1), 7-14.
- Metin, Z. (2015). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin cinsel sağlık ve üreme sağlığı bilgi düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Minichiello, V., Paxton, S., Cowling, V., Cross, G., Savage, J., Sculthorpe, A. & Cairns, B. (1996). University students' knowledge of STDs: labels, symptoms and transmission. *International Journal of STD & AIDS*, 7(5), 353-358.
- Oğuzkaya-Artan, M. ve Baykan, Z. (2010). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin cinsel yolla bulaşan hastalıklar konusundaki bilgi düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 67(3), 127-133.
- Örs-Reyhanoğlu, S. (2010). *Üreme Sağlığı Akran Eğitimleri Projesi kapsamında eğitim almış gençlerin cinsel sağlık/üreme sağlığı hakkındaki bilgi, tutum ve davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özalp, S., Tanır, H. M., Ilgın, H., Karataş, A. ve Ilgın, B. (2012). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve aile planlaması konusundaki bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Düzce Tıp Dergisi*, 14(3), 18-21.
- Öztürk, H. ve Okçay, H. (2003). İstenmeyen gebelikler ve istemli düşükler. *Aile ve Toplum*, 2(6).
- Pınar, G., Doğan, N., Ökdem, Ş., Algier, L. ve Öksüz, E. (2009). Özel bir üniversitede okuyan öğrencilerin cinsel sağlıkla ilgili bilgi tutum ve davranışları. *Tıp Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 105-113.
- Siyez, D. M. ve Siyez, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin cinsel yolla bulaşan hastalıklara ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Türk Üroloji Dergisi*, 35(1), 49-55.
- Tatlıbadem, B. (2016). *Üniversite öğrencilerinde sağlıklı yaşam davranışları ve bunu etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tosun, A. (1999). *Atatürk Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin üreme sağlığı konusundaki bilgi düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uzun, E. ve Kişioğlu, M. (2007). SDU Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı Keçiözümlü eğitim ve araştırma bölgesi çalışmaları Bir meslek yüksek okulunda okuyan öğrencilerin cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili bilgi durumları. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 14(3), 7-12.
- Ünsal-Atan, Ş., Taşçı-Duran, E., Şen, S., Bolsoy, N. ve Sevil, Ü. (2012). Üniversite öğrencilerinin cinsellik ve aile planlaması yöntemleri konusundaki bilgi, görüş ve uygulamaları. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(1), 13-25.



## İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İçin Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Ortaya Çıkan İhtiyaçlar<sup>1</sup>

Burcu ARMAĞAN ERBİL<sup>2</sup>, Birsen DOĞAN<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre ilkökuller hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik ihtiyaçları belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak yürütülen çalışmada örnekleme tekniği olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Denizli ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu lisans veya doktora eğitimi almış 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veriler öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda hayat bilgisi dersi öğretim programı kapsamında öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar; dört tema olarak belirlenmiştir. Temalar; “yaşam becerileri”, “etkili vatandaşlık”, “farklılıklar” ve “değerler”dir. Yaşam becerileri temasında öğrencilerin günlük yaşamlarında ihtiyaç duyacakları özbakım, etkili iletişim, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma gibi beceriler üzerinde durulmuştur. Etkili vatandaşlık temasında bireylerin demokrasi bilincini kazanması, hak ve özgürlüklerinin bilincinde olması sıklıkla altı çizilen noktalardandır. Farklılıklar temasında bireysel, bölgesel ve kültürel farklılıkların önemine değinilirken, değerler temasında insani ve milli değerlerden bahsedilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Hayat bilgisi  
İhtiyaç analizi  
İlkokul  
Program

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.03.2018

Kabul Tarihi: 07.06.2018

E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

## According To The Teachers' Opinions About Needs For Primary Life Studies Curriculum

### Abstract

The purpose of this study is to determine the needs for the Primary Life Studies curriculum according to the teachers' opinion. Criterion sampling was used as a qualitative research sampling technique in the study. The working group constitutes 8 primary school teachers who have master or doctoral degree in Denizli. The data were obtained through semi-structured interviews with teachers. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, according to the opinions of teachers within the curriculum of Life Studies lesson, four themes; "Skills of living", "Effective Citizenship", "Differences" and "Values". The sub-themes of the theme of life skills are "Self-Care", "Effective

### Keywords

Life studies  
Need analysis  
Primary school  
Curriculum

### Article Info

Received: 03.14.2018

Accepted: 06.07.2018

Online Published: 04.30.2019

<sup>1</sup> Bu çalışma 2. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Bilim Tarihi ve Sanat Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye, [burcuarmagan90@gmail.com](mailto:burcuarmagan90@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-1144-0856>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [bdogan@pau.edu.tr](mailto:bdogan@pau.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-0271-4317>

Communication", "Information and Communication Technologies", "Practical Non School Nature Activities", "Play" and "Socialization". The sub-theme of effective citizenship is "Consciousness of Democracy", "Rights and Freedoms", "Consciousness for Living Together". The sub-themes of the theme of differences are "Individual", "Regional" and "Cultural". Values are defined as "Human Values" and "National Values".

## Giriş

Eğitimde program tasarısı hazırlanırken; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri belirlenmeden önce temel olarak ihtiyaçlar saptanır (Karacaoğlu, 2009). Programların hazırlanmasındaki aşamalar incelendiğinde en önemli basamaklardan birinin ihtiyaçların belirlenmesi olduğu görülmektedir (Şeker, 2014). Kısakürek (1983) ve Sönmez (2010) program geliştirmede ihtiyaçların önemi üzerinde durmuştur. Bir program ihtiyaçları karşıladığı ölçüde işlevseldir. Olivia (1988) ihtiyaçları öğrenci ihtiyaç düzeyleri ve türleri ile toplumun ihtiyaç düzeyleri ve türleri olmak üzere sınıflandırmıştır. Bu ihtiyaç düzeyleri ve türlerinin özelliklerini program geliştirme uzmanlarının dikkate alması ve bu bağlamda geliştirilen programların da işlevsel olması beklenir. Tyler (1949), öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının eğitimsel hedeflere yönelik önemli bir kaynak olduğunu ve okulların çabalarının öğrenci gelişimlerdeki boşluklara yani ihtiyaçlara odaklanması gerektiğini söylemektedir. Ayrıca öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak için öğretmen gözlem ve görüşlerine başvurulmasını önermektedir. Etkili bir program hazırlamak için öncelikle ihtiyacın ne olduğunun saptanması gerekir. Ayrıca yapılması planlanan ihtiyaç saptama çalışmalarında toplumun, bireyin, konu alanı ve doğanın ihtiyaçlarını dikkate almak gerekir. Eğitim ihtiyaçları belirlenirken gerekli bilgileri toplamak için kullanılacak tekniklerin iyi seçilmesi gerekmektedir. En çok kullanılan bilgi toplama teknikleri (ihtiyaç belirleme teknikleri) delphi tekniği, PROGEL DACUM, meslek analizi, kaynak tarama, görüşme, gözlem, ölçme araçları, testler, grup görüşmeleridir (Demirel, 2000; Şeker, 2014). İhtiyaçların bilinmesi programın kapsamı, içeriğin sıralanması ve programın diğer bileşenleri ile ilgili karar verme konusunda program geliştirme çalışmaları yürütenlere yardımcı olmaktadır. Geliştirilecek programların işlevselliğinin artırılması bakımından ihtiyaçların önemi göz ardı edilemez.

Posner (1992) beş tür eğitim programı olduğunu ifade etmektedir. Bunlar resmi, işlevsel, ihmal edilen, örtük, ekstra/destekleyici programdır. Resmi program; ders planlarını, program kılavuzunu, konuları, hedefleri, bir doküman olarak içeren programdır. İşlevsel program öğretmenler tarafından öğrenciye ne öğretildiğini ve bunun öneminin nasıl kavratıldığını içeren programdır. İşlevsel programlar öğretmenlerin programı kendi bilgi, inanış ve tutumları ile yorumlamalarını içerdiğinden resmi programlardan ayrılırlar. Bu iki program arasındaki farklılığın öğretmenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda program ihtiyaçları saptanırken öğretmenlerin görüşlerinin alınması büyük önem arz etmektedir.

Öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin program geliştirme sürecinde önemli rolleri bulunmaktadır. İhtiyaç analizi aşamasında da öğretmen görüşlerine başvurmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Grabowski (2004) ön analiz sürecinde hangi konuların gerekli olduğu, konuların verilme sırası ile ilgili öğretmenler ya da okul müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir (akt. Arı, 2014). Öğretmenler öğrencilerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını sürekli olarak gözlemleyebildiğinden, bu ihtiyaçların neler olduğu ve nasıl giderilebileceği konusundaki görüşleri program geliştirme sürecine ışık tutmaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; genel araştırma konuları açısından Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi alanında en çok öğretim yöntemi ve değer/beceri eğitimi çalışıldığı görülmektedir. Öğretim yöntemlerinden ise en çok oluşturmacı/yapılandırmacı yaklaşım ve drama yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir (Akaydın ve Kaya, 2015). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; ders kitaplarına, programa, programın belli bir boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği çalışmalar bulunmakla birlikte, programın ihtiyaçlarına yönelik öğretmen görüşlerinin açığa çıkarılması ile ilgili bir çalışmanın bulunmadığı dikkat çekmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak ilkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na yönelik ihtiyaçları belirlemektir. Yapılan bu çalışmanın alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurmada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir (Stake, 1995; Yin, 2009, 2012 akt. Demir, 2013).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Denizli ilindeki ilkokullarda görev yapan yüksek lisans veya doktora eğitimi alan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerden 6'sı yüksek lisans, 2'si doktora eğitimi almaktadır. Katılımcıların lisans üstü eğitim alan öğretmenlerden oluşmasının sebebi; ihtiyaç analizi hakkında fikir sahibi olup eğitim programlarının ihtiyaçlarını sınıflandırabilecek düzeyde olmalarıdır. Bu sebeple, ihtiyaçların belirlenmesine yönelik sağlıklı tespitlerde bulunabilecekleri düşünülmüştür. Öğretmenlerin 7'si kadın, 1'i erkektir. Katılımcıların yaşları 28 ile 43 arasında değişmektedir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Veri Toplama Aracı

Veriler öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşme soruları Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşlerinin yer aldığı araştırmalar incelenerek oluşturulmuştur (Gülener, 2010; Kayalar, 2007; Tuncer, 2009). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra formun geçerliliğini artırmak amacıyla 5 uzmana gönderilmiş, uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son halinde 11 soru ve bu sorulara uygun sonda sorular bulunmaktadır. Görüşmeler görüntülü ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve yazıya dökülmüştür.

### Verilerin Analizi

Görüşmeler görüntülü kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar formlara kaydedilmiştir. Oluşturulan görüşme formları birden sekize kadar sıralanmıştır. Sıralanan formlar Ö1, Ö2,...,Ö8 şeklinde kodlanmıştır. Sorulara verilen yanıtlar birkaç defa okunduktan sonra veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isimler verilerek kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan kodlama sonrasında ortaya çıkan kavramların birbirleriyle olan ilişkileri ortaya çıkarılıp ortak noktalarının bulunması yoluyla bu ilişkiler daha üst düzey temalar ile açıklanmıştır. Böylece alanyazında da içerik analizi olarak ifade edilen veri analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen nitel veriler içinde tekrarlayan konu, sorun ve kavramların belirlenmesi, sayılması ve yorumlanması şeklinde ifade edilmektedir (Denzin ve Lincoln, 1998; Miles ve Huberman, 1994; Silverman, 2000). Çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcı teyidi ve uzman incelemesinden yararlanılmıştır. Birinci araştırmacı elde edilen kodları diğerinden bağımsız olarak, belirlenen temalar içine atamıştır. Araştırmanın güvenilirliği Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmış; % 93 seviyesindeki uyumun güvenilirliği sağladığı kabul edilmiştir. Genellikle % 70 ve üzerindeki değerler yeterli ve % 90'ın üzerindeki değerler iyi görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

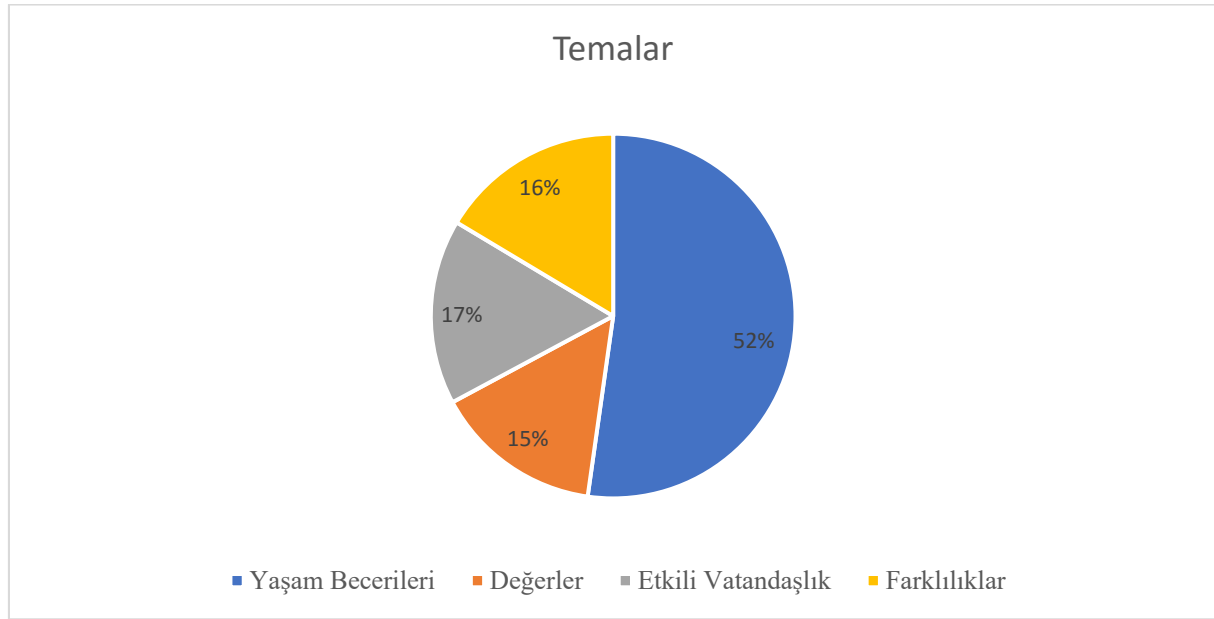
## Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtların incelenip değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular, başlıklar altında sunulmuştur.

### Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaya Çıkan İhtiyaçlar

Öğretmenlere genel olarak Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın etkililiği ve kazanımların ihtiyaçlara dönük olup olmadığı hakkındaki görüşleri sorulduktan sonra kazanımların toplum, birey, konu alanı ve doğanın ihtiyaçlarını karşılamasına dönük görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu

konuda öğretmenlerin görüşleri 4 tema altında toplanabilir. Ortaya çıkan temalar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Oluşturulan temalar ve yüzdeleri

Elde edilen temalar; (i) yaşam becerileri, (ii) etkili vatandaşlık, (iii) değerler ve (iiii) farklılıklardır. Katılımcıların en çok Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yaşam becerilerine ihtiyaç duyduğunu belirttikleri söylenebilir. Bununla birlikte etkili vatandaşlık, değerler ve farklılıklar şeklinde belirlenen temaların dile getirilme sıklıkları birbirine yakındır. Temaları oluşturan alt temalar, frekans ve yüzde değerleri ile birlikte Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar

	Frekans (f)	Yüzdelerik %
1. Yaşam becerileri		
Okul Dışı Doğa Çalışmaları	8	11,9
Öz bakım	7	10,4
Oyun	6	8,9
Sosyalleşme	6	8,9
Etkili İletişim	5	7,4
Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma	3	4,4
Ara toplam	35	52,2
2. Etkili Vatandaşlık		
Demokrasi Bilinci	6	8,9
Hak ve Özgürlükler	3	4,4
Birlikte Yaşama Bilinci	2	2,9
Ara toplam	11	16,4
3. Farklılıklar		
Bölgesel	6	8,9
Bireysel	3	4,4
Kültürel	2	2,9
Ara toplam	11	16,4
4. Değerler		
İnsani (Evrensel) Değerler	7	10,4
Milli Değerler	3	4,4
Ara toplam	10	14,8
Toplam	67	100

Birinci tema olan yaşam becerileri (%52) katılımcılar tarafından en sık dile getirilen ihtiyaçtır. Bu temanın alt temaları okul dışı doğa çalışmaları (%11,9), öz bakım (%10,4), oyun (%8,9), sosyalleşme (%8,9), etkili iletişim (%7,4) ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma (%4,4) olarak belirlenmiştir.

Bu alt temalar içinde en çok dile getirilen okul dışı doğa uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*Çocuklar sütün ineekten sağıldığını biliyorlar mı? Yoksa markette satılan ambalajlı bir ürün olarak mı tanyorlar? Doğa doğada öğrenilir. Bu da yaşamın bir parçasıdır. Bir çocuk makarna kesebilir. Ya da bir şeyler ekip biçebilir. Bu becerilere dönük okul dışı çalışmalara da uygun kazanımlara ihtiyaç var. Ö1*

*Çevre ile ilgili okul dışı kazanımlar artırılmalı. Öğrencileri bir yere götürmek istediğimizde bir sürü evrak yükü ve prosedürle uğraşyoruz gerçi bu da bizi engelliyor. Ö2*

*Çevrecilik, ekolojik bilinç konusundaki kazanımlar yeterli değil. Bu bilinci vermek için çocuğu okul dışına çıkarmak gerekiyor. Yaparak yaşayarak birincil tecrübelerle elde ettikleri bilgi daha olumlu olacaktır. Ö5*

*İlkokul öğrencileri bir bitkiyi ekip sulayabilirler. Oysa ki domatesin ağaçta yetiştiğini düşünen, hangi meyve sebzenin hangi mevsimde yetiştiğini bilemeyen öğrencilerimiz var. Doğada daha çok zaman geçirmelerine imkan sağlayacak kazanımlara ihtiyaç var. Öğrenciler uygulamalı doğa çalışmaları ile belki de 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilecekler. Ö7*

Öğretmenler, görüşlerden de anlaşılacağı gibi Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının daha çok okul dışı uygulamaları içermesi gerektiğini düşünmektedir. Bu şekilde öğrencilerin hem birincil kaynaklarla bilgi ve beceri sahibi olabileceklerini, hem de hareket ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini düşünmektedirler. Hayat Bilgisi günlük yaşama dönük etkin bilgi ve becerilerin verilmeye çalışıldığı bir ders olduğundan bu bilgi ve becerilerin sadece sınıf içi etkinliklerle öğrenilemeyeceği düşünülmektedir. Okul dışı uygulamaların tematik bir yaklaşımla planlanmasının da avantajlı olacağını düşünen bir katılımcı; ağaçları tanımak için bir bahçeyi ziyaret eden öğrencilerin orada yere dökülen birkaç yaprakla sınıfa dönerek bunları resim dersinde baskı yaparken kullanması ya da matematik dersinde örüntü oluştururken yararlanması gibi örnekler üzerinde durmuştur.

İkinci alt tema olan özbakım ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Çocukların özbakım becerileri maalesef eksik. Çantasını düzenli bir şekilde toplayabilme, montunu çıkarıp asabilme gibi becerileri istenilen düzeyde öğrencilerde göremiyoruz. Ö3*

*Öğrencilerde ayakkabılarını bağlama, saçını tarama, tırnaklarını kesme gibi becerileri uygulamalı olarak daha uzun süreli kazanımlarla geliştirmeye çalışmalıyız. Bunların üzerinde daha çok durulmalı. Ö6*

*Öğrencilerden her gün kendi sıralarını temizlemelerini istiyorum. Öğrencilerim bunu gidip ailelerine söylediklerinde, veli ertesi gün gelip benim çocuğum temizlik görevlisi mi diye bizi sorguluyor. Aile tek başına burnunu silmesine bile gerek duymuyor. Yatağını toplamasına izin vermiyor. Özbakım becerilerinin gelişiminde ailenin de destek olması gerektiğini düşünüyorum. Ö4*

Öğretmenler Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özbakım becerilerini kapsamı üzerinde de durulması gerektiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte ailenin de bu becerilerin gelişiminde önemli bir etkisi olduğunu, iyi niyetle birçok sorumluluğunu üstlenip, öğrencinin yerine yapmaya çalıştıkları davranışlar sebebiyle öğrencilerin aileye daha bağımlı hale geldiğini ve sorumluluk almaktan çekindiklerini ifade etmektedirler. Bu noktada öğretmen ve ailenin birlikte ve tutarlı hareket etmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Oyun alt teması için öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Çocukların sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılamak, empati ve yaratıcılıklarını geliştirmek adına oyunun üzerinde daha fazla durulabilir. Bu sayede çocuklar eleştirel düşünme becerisini de kazanabilirler. Ö1*

*Kazanımların daha pratik içerikli olması gerekiyor. Oyunlar programda daha çok yer almalı. Etkin bir şekilde kullanılmalı. Ö2*



*Daha fazla hareket gerektiren oyun odaklı kazanımlar programda yer alabilir. Küçük yaş grupları ile çalışıyoruz. Çocukların uzun süre odaklanma ve dinleme isteği olmadığı için hareket gerektiren oyunlar onları sıkmadan aktif katılımlarını sağlayabilir. Ö7*

*Belki hayat bilgisini çok fazla sınıf ortamına hapsediyoruz. Daha çok günlük hayatın içinde oyunla öğretilmesi etkili bilgi ve beceri kazanımını sağlayabilir. Paylaşma, empati, etkili iletişim konularında da öğrencilere katkısı olacağına düşünüyorum. Ö5*

Öğretmenler Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda oyunun yoğunlaştırılması gerektiğini düşünmektedirler. İlkokul öğrencilerinin yaş grubu dolayısıyla daha fazla hareket etmeye ihtiyaç duyduklarından oyunların önem kazandığını belirtmektedirler. Bununla birlikte oyunların akranları ile etkili iletişim kurmalarını; empati, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerileri ve paylaşma, dayanışma gibi değerleri geliştirmelerini sağlayacağı üzerinde durmaktadırlar.

Sosyalleşme alt teması ile ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Çocuklar artık daha içedönük. Asosyal bireylerin yetiştiğini düşünüyorum. Öğrencim yanındaki arkadaşıyla bile konuşmuyor. Onların sosyalleşmelerini sağlayacak kazanımlar programa dahil edilebilir. Ö3*

*Kendimi düşünüyorum. Onların yaşındayken sokağa çıkıp arkadaşlarıyla oyunlar oynayarak vakit geçirirdim. Şimdiki çocuklar tabletlere bağımlı hale geldi. Sosyalleşemiyorlar. Ö4*

*Hayat Bilgisi programı grupla çalışmayı daha çok teşvik edebilir. Sistem onları bireysel bir rekabet ortamına itse de bir araya gelip herhangi bir ürün ortaya çıkarmak sosyal anlamda onlara faydalı olabilir. Ö6*

Öğretmenler Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Teknolojinin doğru kullanılmamasının öğrencilerin sosyalleşmesinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin bencil yetiştiklerinden bahsetmiş, bunu da ailenin yetiştirme tarzına bağlamışlardır. Öğretmenlere göre öğrencilerin sosyal bireyler olmaları önündeki engel de daha çok kendilerini düşümleridir.

Etkili iletişim alt teması için öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Öğrencilerin daha çok akranlarıyla iletişime geçebileceği kazanımlar çoğaltılabilir. Ö5*

*Çocukların araştırdıkları bir konuyu sınıfta sunmalarını istediğimde güzel şeyler bulmalarına rağmen arkadaşlarının önünde araştırmalarını sunarken sıkıntı yaşadıklarını gözlemliyorum. Hayat Bilgisi dersi bu becerileri geliştirmeye uygun bir yapıya sahip. Ö1*

*Ben öğrencilerimde iletişimle ilgili ciddi problemler görüyorum. Sadece arkadaşları ile değil, aile içi iletişimde de sorunlar yaşıyor çocuklar. Ö2*

Öğretmenler Hayat Bilgisi programlarında etkili iletişim becerilerini destekleyen kazanımların yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlere göre öğrencilerin kendilerini ifade etmede ve arkadaşları ile ilişkilerinde yaşadıkları problemler aile içi iletişimin etkili bir şekilde gerçekleşmemesinden kaynaklanmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma alt teması için öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha etkili kullanımına yönelik teknolojinin günlük yaşamı nasıl etkilediğine dair kazanımlar Hayat Bilgisi programlarına eklenebilir. Ö1*

*Bir 3. Sınıf öğrencisi ayakkabısını bağlayamıyor ama çok güzel tablet kullanıyor. Teknolojiyi bizden daha iyi kullanabilen bu çocukları, onlara daha çok yararı olacak şeylere yönleltebiliriz. Örneğin ücretsiz bloglar var. Öğrencilerin ücretsiz blog açıp herhangi bir konuda kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam yaratılabilir. Öğrenci orada çok sevdiği oyuncağını da anlatabilir, yemek tarifi de paylaşabilir. Hayat Bilgisi dersinde teknolojinin yararlı bir şekilde kullanımına dönük bu tür kazanımlar çoğaltılabilir. Ö7*

*Öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerine sahip olmalarını istiyoruz en çok. Araştırma yapacakları yer internet. Ailelerinin yardımı olmadan arama motoru yardımıyla bir konu araştırıp, bulduklarını etkili bir şekilde sunmaları çok önemli. Teknolojinin doğru kullanımı ile ilgili kazanımlar artırılmalı. Ö8*

Öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili ve doğru kullanımının önemi üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin tablet, telefon, bilgisayar gibi teknolojik araçlarla çok küçük yaşlarda tanıştığı ve onların yaşamında büyük bir yer kapladığını belirtmektedirler. Bu araçların daha etkili kullanımına yönelik çalışmalar yapılabileceği öğretmenler tarafından söylenmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda kendilerini de sorgulamaları dikkat çekicidir. Katılımcılardan ikisi sınıflarında bulunan akıllı tahtaları sadece yansıtma aracı olarak kullandıklarını belirterek uzun süreli bir eğitim almaları gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

İkinci tema olan etkili vatandaşlık (%16,4); demokrasi bilinci (%8,9), hak ve özgürlükler (%4,4), birlikte yaşama bilinci (%2,9) alt temalarından oluşmaktadır. İlk alt tema olan demokrasi bilinci ile ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Demokrasi bilincinin öğrencilerde yerleşmesi için daha fazla kazanımın eklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu önemli bir konu ve bana göre çok yüzeysel kalıyor. Ö3*

*Daha etkin vatandaşların yetişmesi adına erken yaşlarda demokrasinin bir yaşam biçimi haline gelmesi için yaşamına entegre edilmesine dönük kazanımlar eklenebilir. Etkin vatandaşlar yetiştirmek istiyorsak çocuğun karar verme süreçlerine katılımı daha çok önemsenmelidir. Öğrenci meclislerinin daha etkili kullanımına dönük kazanımlar eklenebilir. Ö4*

*Demokrasi bilinci programda kazanım olarak yer alıyor ancak süresi yetersiz kalıyor. Örneğin biz sınıf başkanı seçimini sınıfta iki haftalık bir süreçte gerçekleştiriyoruz. Aday öğrenciler öncelikle propaganda yapıyorlar ve buna yaklaşık bir haftada hazırlanıyorlar. Ö8*

Öğretmenler öğrencilerinde demokrasi bilincinin yerleşmesi için Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda daha çok yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Demokrasi bilincinin oluşumunda sınıf başkanı seçiminden daha öteye gidilip etkili bir vatandaş olma bağlamında karar verme süreçlerine etkin katılımlarının gerçekleşmesinin önemi üzerinde durmaktadırlar. Bu konuda da mahalle, ilçe, il bazında çeşitli çalışmalarla öğrencilerin karar verme süreçlerine katılımının desteklenmesine yönelik çalışmalar yapılmasını önermektedirler.

Diğer bir alt tema olan hak ve özgürlükler ile ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Küresel vatandaş olma konusunda eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Ekstra milliyetçi, uluslararası bağlamda nasıl davranacağını bilemeyen, çağın yeterliliklerinden haberi olmayan kendi sınırlarına hapsolmuş vatandaşlar yetişiyor. Küresel insan hakları bağlamında mültecilik, ırkçılık gibi önemli konularla ilgili yeni kazanımlar eklenebilir. Ö4*

*Günümüzde dünya vatandaşlığı ve küreselleşme söz konusuysen öğrencilerin hak ve özgürlükler konusunda daha geniş bir bakış açısına sahip olması gerekiyor. Ö8*

*Sorumluluk alan, sorgulayabilen etkin vatandaşların yetişmesi için öncelikle hak ve özgürlüklerin öğrencilerde yerleşmesi gerektiğine inanıyorum. Ö1*

Öğretmenlerin görüşlerine göre hak ve özgürlüklerin bilincine varılması, etkili vatandaş olma yolunda önemli bir adımdır. Öğrencilerin insan hakları ve özgürlükleri konusunda edindikleri bilgiler ışığında önce kendilerini sonra da toplumu değiştirip geliştirebilme bağlamında sorumluluk alabileceklerini göz önünde bulunduran öğretmenler; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın bu konu üzerinde daha çok durması gerektiğini düşünmektedirler.

Etkili vatandaşlık temasının bir diğer alt teması olan birlikte yaşama bilinci ile ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Birlikte yaşamaya yönelik kazanımların eksik olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin arkadaşları ile daha yapıcı ilişkiler geliştirmesine yönelik kazanımlar eklenebilir. Bu durum arkadaşlarından hareketle toplumda da daha yapıcı ilişkiler geliştirmesinde etkili olabilir. Ö3*

*Bir arada yaşama bilinci bence programda ön planda tutulmalı. Toplumsal duyarlılık oluşturma adına kazanımlarla desteklenen projelerle öğrencilerin birlikte yaşama konusunda farkındalık oluşturmaya sağlanabilir. Ö4*

*Sınıf ve toplum içinde birlikte yaşama, iş yapma, gruplarla çalışabilme becerileri öğrencilerde eksik. Daha çok akranlarıyla iletişime geçebilecekleri, grupla çalışabilecekleri kazanımlar eklenebilir. Ö7*

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerde öncelikle kendi sınıfından hareketle içinde bulunduğu toplumda birlikte yaşama bilincinin gelişmesi adına Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda çeşitli düzenlemelerde bulunulmasına ihtiyaç duydukları görülmektedir. Toplumsal duyarlılık ve toplumsal sorumluluk bağlamında yapılacak çalışmaların da birlikte yaşama bilincinin oluşması ve gelişiminde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Üçüncü tema olan farklılıklar (%16,4); bölgesel (%8,9), bireysel (%4,4) ve kültürel (%2,9) alt temalarından oluşmaktadır. Bölgesel farklılıklar ile ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Türkiye'de bütün bölgelerde program ve kazanımlar aynı. Doğuda da batıda da öğretmenler aynı programı uyguluyor. Halbuki bölgesel farklılıklar da dikkate alınarak içerik ve kazanımlarda değişikliklere gidilebilir. Ö1*

*Kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan öğrencilere ayırıcı bir çalışma ya da kazanım yok. Ve biz öğretmenler aynı şekilde dönüt almayı bekliyoruz. Kalıplaşmış bir model istiyoruz aslında. Ö2*

*Bölgesel çalışmaların eksik olduğunu düşünüyorum. A bölgesi B bölgesinden farklılaşıyor. Yakından uzağa ilkesini de göz önünde bulundurduğumuzda bölgesel ihtiyaçların önemi artıyor. Örneğin bu bölgede daha çok tekstille ilgileniliyor. Ama öğrenciler bu konuda bilgi sahibi değil. Ö7*

*Kendi fikrim, bölgesel olarak kazanım geliştirme, oluşturma'nın daha uygun olacağı yönünde. Öğrencilerin toplumu kendi çevresinden başlayarak geliştirebileceği kazanımlar eklenebilir. Yerel yönetimler güçlenmediği sürece hangi bölgenin neye ihtiyacı olduğunu bilemiyoruz. En çok öğretmen, doktor yani memura ihtiyacımız olduğunu düşünüyoruz fakat çiftçiye, işçiye de ihtiyacımız var. Ö4*

Öğretmenlerin görüşlerine göre Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı bölgesel farklılıklar üzerinde durmalıdır. Bölgelerin ihtiyaçlarına göre yapılan düzenlemelerin hem yaşanılan bölgenin hem de toplumun ilerlemesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bireysel farklılıklar alt teması için öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Bireysel farklılıklara saygı, farklılıkları kabul etme konusunda eksiklik olduğunu düşünüyorum. İçselleştiremiyor çocuklar, özümseyemiyor. Hoşgörü, saygı gibi değerlerin oluşabilmesi için de bu konu üzerinde daha çok durulması gerekiyor. Ö5*

*Sınıfta bir kaynaştırma öğrencim var. Diğer öğrenciler evde bu öğrencimle ilgili olumsuz konuşmalar yapınca altı yedi veli okula gelip bu öğrencinin sınıfının değiştirilmesini talep ettiklerini söylediler. Ö8*

Öğretmenlerin görüşlerine göre bireysel farklılıklar konusu her ne kadar her sınıf seviyesinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda kazanım olarak yer alsın da öğrenciler tarafından içselleştirilememektedir. Saygı, hoşgörü gibi değerlerin de gelişimini destekleyebilecek bu konuda aile faktörü de önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler yaptıkları çalışmaların ailelerin bireysel farklılıklara saygı konusunu dikkate almadıkları takdirde öğrencilerde de bu konuda ilerleme kaydedilemeyeceğini düşünmektedirler. Bu nedenle aile ile okul işbirliğine ihtiyaç duymaktadırlar.

Bir diğer alt tema olan kültürel farklılıklarla ilgili öğretmen görüşleri şu şekilde verilebilir:

*Toplumun kültürel özelliklerinin daha çok üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum. Kültür ile ilgili konular toplumu da geliştirecektir. Ö3*

*Dünya vatandaşlığı, küreselleşme söz konusuysen, farklı kültürleri tanıma adına küçük girişler yapılabilir. Farklı kültürleri tanıyan öğrencilerde hoşgörü de gelişebilir. Ö5*

*Eşitlik ve adalet ile ilgili velilerin de izleyebileceği bir gösteri hazırladım öğrencilerle birlikte. Gösteriden önce bir veli gelip çocuğunun diğer arkadaşının elini tutmasını istemediğini söyledi. Çünkü o çingene dedi. Ben boşuna uğraşıyorum diye düşündüm. Ö6*

Öğretmenlerin görüşlerine göre hem toplumun kültürel özelliklerinin hem de farklı toplumların kültürel özelliklerinin tanınması küreselleşen dünyada önem arz etmektedir. Bununla birlikte bir öğretmen farklı kültürlerin tanınmasının hoşgörü, saygı gibi değerlerin de gelişimini olumlu yönde etkileyeceği üzerinde durmuştur.

Son tema olan değerler (%14,8); insani (evrensel) değerler (%10,4) ve milli değerler (%4,4) alt temalarından oluşmaktadır. Evrensel değerler alt teması ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Eğer çocukların küçük yaşlardan hayata dair becerilerini geliştirirsek, örneğin yeme, içme, giyinme vb., kendi başlarına sorumluluk almalarını da sağlayabiliriz. Yani Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişimine destek verebilir. Ö2*

*Sevgi, saygı öğrencilerde çok eksik. Bencil bir nesil yetişiyor. Her aile kendi çocuğunu ön planda tutmaya çalışıyor, çocuğuna göre yaşayıp onun dediklerini yapmaya çalışıyor. Değerler eğitimi de yapılmaya çalışılıyor ancak yüzeysel oluyor. Sadece pano çalışmalarıyla kalıyor. Ben burada kendimi de eleştiriyorum. Ancak zaman bulamadığımızdan pano çalışmasının ötesine geçemiyoruz. Ö3*

*Yaptığı davranışın sorumluluğunu alabilen bireylerin yetişmesi önemli. Ailenin çocuklara güvenmemesi, birey gözüyle bakamaması öğrencilerin sorumluluk alamamasına sebep oluyor sanırım. Ö6*

*Hoşgörü sahibi olmayan, bencil, sorumluluk alamayan bireyler yetişiyor. Ben ilk önce belli dönemlerde velilerle okulda etkinlikler yapmak istiyordum. Ailenin de yetiştirilmesi lazım. Sadece okulda programlarda kalan eğitim başarıya ulaşmıyor. Toplantı esnasında veli sakız çiğniyor. Ailelerle tutarlı gidilemiyor bu yüzden. Tutarlı olmanın tek yolu anne babanın da eğitilmesidir. Ö5*

Öğretmenler Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özellikle sevgi, saygı, sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin üzerinde durması gerektiğini düşünmektedir. Bu değerlerin öğrencilerde gözlenmemesinin nedenlerini; ailenin yetiştirme tarzı, değerler eğitimine yeterince vakit ayrılamaması ve aile ile öğretmenlerin tutarlı davranmaması olarak belirtmektedir.

Diğer bir alt tema olan milli değerler ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şu şekilde verilebilir:

*Milli değerlerimizin daha çok üstünde durulmalı. Birleştirici, bütünleştirici değerler üzerinde durulmalı. Ben ya da siz yerine biz kavramının önemi anlaşılmalı. Ö1*

*Çocuklar bayrak, İstiklal Marşımız gibi milli değerlere gerekli saygıyı gösteremiyor. Ö7*

Öğretmenler Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin milli değerleri içselleştirmesine uygun olarak hazırlanması gerektiğini düşünmektedirler. Milli değerlerimizin öğrencilere kazandırılmasının toplumumuz için öneminden hareketle bireysel ve rekabetçi düşünce tarzının da geride bırakılıp biz kavramının ön plana çıkacağı görüşündedirler.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın ihtiyaçlarını öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre programa yönelik ortaya çıkan ihtiyaçlar; yaşam becerileri, etkili vatandaşlık, farklılıklar ve değerler temaları altında toplanmıştır.

İlk tema olan yaşam becerileri öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu program ihtiyaçlarındandır. Yine bu temanın alt teması olan okul dışı doğa uygulamaları öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği bir ihtiyaçtır. Öğretmenlere göre Hayat Bilgisi öğrencinin günlük yaşama dönük bilgi, beceri ve değerleri temel alan bir ders olarak sınıf duvarlarının ötesine geçebilmelidir. Bu sayede öğrencilerin ilk elden deneyim kazanma fırsatını yakalamaları sağlanabilir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere birçok duyu organını kullanarak ilk elden deneyim fırsatı sunduğu, konuları günlük yaşamla ilişkilendirmeye de büyük katkı sağladığı çalışmalarla desteklenmiştir (Ertaş, Şen ve

Parmasızoğlu, 2011). Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit (2010)'in çalışmasında da öğretmenlerin okul dışı uygulamaların öğrencilere birinci elden deneyim kazanma fırsatı sunarken anlamlı öğrenmeye köprü oluşturup, sosyallik ve eğlenceyi desteklediğini düşündükleri ortaya konulmuştur. Okul dışı eğitime yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen Tatar ve Bağrıyanık (2012), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu aktiviteleri öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri açısından tercih ettiklerini, etkinliklerin öğrencilerin ilgi, istek ve meraklarını artırmada büyük bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır ve öğretmenlerin derslerinde okul dışı eğitim aktivitelerini daha sık ve etkili kullanmasını önermektedir. Bogner ve Wiseman (2004)'in araştırmalarında ise okul dışı öğrenmenin çevre farkındalığını geliştirdiği, doğa algısı üzerinde olumlu etkiye sebep olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ile öğretmenlerin görüşleri paralellik göstermektedir. Yaşam becerileri temasının dikkat çeken bir diğer alt teması özbakım becerileridir. Öğretmen görüşlerine göre Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğrencilerin bu becerileri edinmeleri konusunda onlara daha çok destek olmalıdır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öncelikli amacı, öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktır (MEB İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2005: 15). Bununla birlikte öğretmenler bu becerilerin kazanılmasında aile ile işbirliği içinde olunması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Burada ortaya çıkan örtük olan bir diğer ihtiyaç, ailelerin eğitime yönelik olan ihtiyaçtır. Okul-aile-çocuk işbirliğini kapsayan projelerin yapılmasının, Hayat Bilgisine yönelik kazanımların gerçekleşmesinde etkili olacağı açıktır. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın ihtiyaçları konusunda görüş belirttikleri bir diğer alt tema oyundur. Öğretmenler ilköğretim çağındaki öğrencilerinin hareket ihtiyaçlarının karşılanması açısından oyunun Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda sıklıkla yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Aykaç (2005)'a göre ilköğretim öğrencilerinin sınıfta 40 dakika boyunca sabit oturmalarını beklemek onların gelişim özelliklerine ters düşmektedir. Bu yönüyle öğrencinin aktif rol alacağı oyunlar büyük önem taşımaktadır. Hanbaba ve Bektaş (2007) çalışmalarında oyunla öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında oyunla öğretim yapılmasını destekleyecek değişiklikler yapılması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu çalışma sonuçları da öğretmenlerin görüşleri ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin bu tema içinde belirttikleri bir diğer ihtiyaç sosyalleşmedir. İnal (2010)'a göre Türkçe, Matematik gibi diğer dersler, öğrencilerin sosyalleşmesinde Hayat Bilgisi dersi kadar görev üstlenemez. Okula yeni başlayan ve henüz okuma yazma bilmeyen bir öğrenci bile toplumsal olaylar ve olgular hakkındaki pek çok bilgiyi Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görseller vasıtası ile tanıyıp öğrenebilir ve sosyal hayata dâhil olmaya başlayabilir. Bu nedenle Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin sosyalleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin üzerinde durduğu bir diğer alt tema bilgi ve iletişim teknolojileridir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla geliştiği günümüzde, ülkemizin çağa ayak uydurması, çağdaş bilgi toplumu olma yolundaki adımlarının bilincinde olması toplumsal gelişmişliği yakalama açısından büyük bir önem taşımaktadır. Küçük yaşlardan itibaren bilgi ve iletişim teknolojileri ile karşılaşan öğrencilerin bu teknolojileri amacına uygun ve etkili kullanmaları öğretmenlerin üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Öztürk (2015) araştırmasında öğretmenlerin; öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerinin çoğunlukla orta seviyede olduğunu belirttiklerine dikkat çekmektedir. 21. yüzyıl becerilerinden olan bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilköğretim öğrencileri tarafından daha etkili kullanılmasına ihtiyaç vardır.

Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan bir diğer tema etkili vatandaşlıktır. Bu tema içinde ortaya çıkan alt temalar demokrasi bilinci, birlikte yaşama bilinci ve hak ve özgürlüklerdir. Öğretmenler öğrencilerin etkili bir vatandaş olma adına demokrasiyi bir yaşam biçimi haline getiremedikleri üzerinde durmuşlardır. Narin (2007)'in çalışmasında da öğretmenler Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın vatandaşlıkla ilgili kimi değerleri kazandırma bakımından yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmaya uygunluğuna ilişkin, bilgi ve beceri kazandırma yönünden programın yeterli olduğu yönünde görüş bildirirken, üçte bir oranında değer kazandırma bakımından programın yeterli olmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın bireysel bir program olduğunu ve milli değerlere yeterince önem verilmediğini ifade etmiştir. Ulusoy ve Erkuş (2016) ise çalışmalarında demokrasi, insan hakları, yurttaşlık, değerler vb. kavramların ilköğretim öğrencileri tarafından bilinmesi, özümsemesi ve davranışa dönüştürülmesi üzerinde durmakta, davranışa dönüşmeyen kavramların sadece bilgi düzeyinde öğretilmesinin zaman ve emek kaybıyla açıklanabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmaların bulguları yapılan çalışma ile kısmen

paralellik göstermektedir. Hayatın içinden bir ders olarak tanımlanan Hayat Bilgisi dersi demokratik davranışların öğrencilere kazandırılması için oldukça önemli bir fırsat alanı olarak görülmele birlikte içinde bulunulan küreselleşme sürecine uygun biçimde demokratik davranışları kazandıracak amaçlarla daha üst düzeyde donanması gerekmektedir. Vatandaşlık ve insan hakları konularında da öğrencilerin hak ve sorumluluklarını, iyi bir vatandaşın hangi özelliklere sahip olduğunu, demokrasinin insan hayatı için önemini ve benzeri konuları bilmeleri, bildiklerini de davranışa dönüştürmeleri beklenmektedir (Keleş ve Tonga, 2014).

Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan bir diğer tema farklılıklar temasıdır. Bu tema içinde bireysel, bölgesel ve kültürel farklılıklar incelenmiştir. Öğretmenler bireysel farklılıkların öğrenciler tarafından içselleştirilmesi, programın bölgesel ihtiyaçları karşılayacak şekilde hazırlanması ve hem kendi kültürümüzün hem de farklı kültürlerin tanınması konuları üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin farklılıkları kabul edip bunu bir zenginlik olarak gören, kendi özelliklerini koruyup küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilen bireyler olarak yetişmesi isteniyorsa Hayat Bilgisi Programı'nın bu noktalara dikkat ederek hazırlanması gerekmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan son tema değerler olmuştur. Öğretmenler insani ve milli değerlerin Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda daha çok yer bulması gerektiği üzerinde durmuştur. Öğrencilerin özellikle hoşgörü, sevgi, saygı ve sorumluluk değerlerine sahip bireyler olarak yetişmesi adına programda değişikliklere gidilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Demir ve Demirhan (2007) da çalışmalarında Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitiminin önemi üzerinde durup, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında değerlerin öğretimine ilişkin etkinliklerin değerleri kazandırmada yetersiz kaldığını dile getirmişlerdir. Değerler temasında öğretmenler öğrencilerin değerleri kazanmasında aile ile işbirliğinin önemi üzerinde durmuşlardır. Bu bulgulara paralel olarak; Bahçe (2010)'nin çalışmasında da öğretmenler özsaygı, özgüven, hoşgörü, duyarlılık ve yeniliğe açıklık gibi değerleri kazandırmak için ailenin desteğini önemli görmekteyler. Demir ve Merter (2016) öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin en az kazandıkları üç değer sırasıyla "doğruluk", "hoşgörü" ve "dürüstlük" olarak; en çok kazandıkları üç değer ise sırasıyla "sevgi" "saygı" ve "yardımseverlik" olarak bulunmuştur. Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) da araştırmalarının sonucunda öğretmenlere göre okulda kazandırılmaya çalışılan temel değerlerin sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler değerler eğitime yönelik olarak değerlerin öğretim süreci, okul personeli ve okul-aile-toplum işbirliği konularında öneriler getirmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini ve toplumu tanıyarak hayata hazırlanmalarını temele alan Hayat Bilgisi dersinin, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına da yoğun bir şekilde odaklandığından, değerler eğitimi için oldukça uygun bir ders olduğu düşünülmektedir (Uzunkol ve Yel, 2016). Buna göre değerler eğitiminin Hayat Bilgisi dersinde etkili bir şekilde verilmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

Çalışma 8 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda öğretmen sayısı arttırılabilir.

Çalışmada Hayat Bilgisi Programı'na yönelik öğretmen görüşlerine göre ihtiyaçlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Diğer derslerin öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerine göre ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılabilir.

Çalışmada öğretmen görüşlerine göre Hayat Bilgisi Programı'na yönelik ortaya çıkan ihtiyaçlar, bir sonraki program geliştirme çalışmalarında dikkate alınabilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda Hayat Bilgisi Programı'na yönelik diğer paydaşların görüşlerine başvurulabilir.

### Kaynakça

- Akaydın, B. B. ve Kaya, S. (2015). Türkiye'de ilkökul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayınlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 251-264.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Naturel yayınları.
- Arı, A. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. Konya: Eğitim yayınevi.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: Rüzgar santraline teknik gezi. *International Online Journal of Science Education*, 2 (1), 225-243.
- Bogner, F. X. & Wiseman, M. (2004) Outdoor ecology education and pupil's environmental perception in preservation and utilization. *Science Education International*, 15 (1), 27-48.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 33-56.
- Demir, S. B. (2013). *Araştırma deseni*. (4. Baskıdan çeviri). Ankara: Eğiten kitap.
- Demir, F. ve Merter, F. (2016). Hayat bilgisi programındaki değerlerin kazandırılma düzeyi. 25. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı*, 953-966.
- Demir, K. ve Demirhan, C. İ. (2007). Hayat bilgisi dersinde değerler ve değer eğitimi. *1. İlk Öğretim Kongresi. 15-17 Kasım 2007*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Narin, D. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programının vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ertaş, H., Şen, İ. ve Parmasızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5 (2), 178-198.
- Gülener, S. (2010). *Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Hanbaba, L. ve Bektaş, M. (2007). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 115-128.
- İnal, F. N. (2010). *İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi: Konya
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği / needs analysis and the delphi technique: case of determination of teachers' educational needs. *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Mayıs 2009, Çanakkale.
- Kayalar, D. (2007). *İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf hayat bilgisi ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Kars ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Keleş, H. ve Tonga, D. (2014). Öğrencilerin vatandaşlık bilincini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 61-85.
- Kısakürek, M. A. (1983). Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (16), 217-244.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olivia, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. (Second Edition). Boston: Scott, Foresman and Company.
- Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 271-292.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill İnc.
- Silverman, D. (2000). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlkoğretim Online*, 11 (4), 883-896.
- Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. London: The University of Chicago Press.
- Ulusoy, K. ve Erkuş, B. (2016). İlkokul 4. Sınıfta “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin okutulmasına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1143-1172.
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41 (183), 267-292.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.





## Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemelerde Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Destekler<sup>1</sup>

Gurbet BATMAZ<sup>2</sup>, Hülya ÇERMİK<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engeller ile bu engelleri aşmak için aldıkları desteklerin neler olduğunu açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi işe koşulmuş ve araştırma durum çalışması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Denizli ili, Merkezefendi ve Pamukkale merkez ilçelerinde görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçimi gerçekleştirilirken, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin mümkün olduğunca farklı yetersizlik türlerinden olması yoluna gidilerek maksimum çeşitliliğe dikkat edilmiştir. Katılımcıların sınıfında toplam 24 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan bu 20 sınıf öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veri seti 'içerik analizi' ile çözümlenmiş ve bulgular açığa çıkarılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller; özel eğitim alan bilgisi eksikliği, aileden kaynaklı engeller, zaman yetersizliği, öğrenciden kaynaklı engeller, materyal eksikliği, sınıf mevcudu, öğretim programının yoğunluğu, öğretmene çok iş düşmesi, okulların fiziki donanım yetersizliği, rehber öğretmen yokluğu ve destek eğitim odası yokluğudur. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen düzenlemelerde karşılaştıkları engelleri aşmak için aldıkları destekler ise rehberlik servisi, aile ve özel eğitim kurumudur.

### Anahtar Kelimeler

Kaynaştırma eğitimi  
Kaynaştırma öğrencisi  
Öğretimsel düzenleme  
Sınıf öğretmeni

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:05.04.2018  
Kabul Tarihi: 01.10.2018  
E-Yayın Tarihi:30.04.2019

## The Obstacles and Support Experienced by Primary School Teachers in the Instructional Arrangements Made for Inclusion Students

### Abstract

The study aims to reveal the obstacles faced by primary school teachers in the instructional arrangements they made for inclusion students and the supports they received in order to overcome these obstacles. The study employed qualitative research

### Keywords

Inclusion education  
Inclusion students  
Instructional arrangements  
Primary school teachers

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazar tarafından, ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [pamukkale20111988@hotmail.com](mailto:pamukkale20111988@hotmail.com) , <https://orcid.org/0000-0003-3147-8384>

<sup>3</sup>Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [hcermek@pau.edu.tr](mailto:hcermek@pau.edu.tr) , <https://orcid.org/0000-0002-5343-5441>

method, and it was carried out as a case study. The participants of the study consisted of 20 primary school teachers who worked in Merkezefendi and Pamukkale districts of Denizli province, and who already had inclusion students in their classroom. Maximum diversity was taken into consideration when selecting the participants by ensuring that the inclusion students in their classrooms were with different disabilities as far as possible. There were a total of 24 inclusion students in the classrooms of the participants with one or more students in each class. Individual interviews were conducted through a semi-structured interview form with the 20 primary school teachers who had inclusion students in their classrooms. These interviews were recorded. The qualitative data obtained as a result of the interviews were analyzed through content analysis, and the findings were presented. The obstacles faced by the primary school teachers in the instructional arrangements made for the integration students included lack of subject matter knowledge in special education, family-based obstacles, lack of time, student-related obstacles, lack of materials, class size, intensity of the curriculum, heavy workload of teachers, lack of physical equipment in schools, lack of school counselors and lack of support training rooms. The support that the primary school teachers received in order to overcome the obstacles encountered in the instructional arrangements made for the integration students comprised the guidance service, family, and private education institution.

## ArticleInfo

Received: 04.05.2018

Accepted: 10.01.2018

Online Published: 04.30.2019

## Giriş

Bireylerin güçlü yanları dikkate alınarak, bireysel farklılıklarından hareketle en etkili düzeyde eğitim alabilmesi, toplumdaki tüm bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi açısından önemlidir. Yetersizliği olan bireylerin de yetersizliklerinden ziyade yapabildiklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak eğitilmeleri yoluyla yetersizliklerinin engele dönüşmesinin önüne geçmek mümkündür (MEB, 2010). Bu engelin önüne geçebilecek ortamlardan biri de kaynaştırma eğitim ortamlarıdır. Kaynaştırma eğitimi, sadece özel gereksinimli bireyi genel eğitim sınıflarına yerleştirmek değil (Salend, 1998), aynı zamanda çeşitli öğretimsel düzenlemeler yaparak yetersizliği olan çocuğu akranlarıyla, toplumla bütünleştirmektir (MEB, 2010).

Öğretimsel düzenlemeler, kaynaştırmanın daha etkin uygulanabilmesi için yapılabilecek uyarlamalar şeklinde ifade edilmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Kaynaştırma ortamında her birey özel ve biricik olduğundan yalnızca genel eğitimde yer alan öğrencinin gelişimi, ihtiyaçları, derse katılımı, sosyal becerileri gibi unsurlar göz önünde tutulmaz; aynı zamanda 'özel gereksinimli birey' in ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeye gidilmesi gerekir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Öğretimsel düzenleme, öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda öğretilecek içeriğin seçiminden başlanarak öğretim sonu değerlendirmeye kadar uzanmaktadır (Güzel-Özmen, 2005). Bu süreçte sınıf öğretmeni, öğrencinin mevcut durumu hakkında en sağlıklı bilgileri aileye, idareciye, rehber öğretmene ve kaynaştırmada yer alan tüm personele iletecek olan ve öğrencinin tam bir kaynaşma ortamında yer alabilmesi için öğretimsel düzenlemeyi uygulayacak olan kişidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Diken, 2007). Öğretimsel düzenlemelerde/uyarlamalarda öğretmen faktörü önemli bir yer tutmaktadır (Bos ve Schumm, 2000; akt. Güzel-Özmen, 2005). Öğretmenin öğrenciye karşı tutum ve davranışları, öğretimin düzenlemesine ilişkin yapabildikleri ve sınıf yönetimindeki duruşu, kaynaştırmadaki öğretimsel düzenlemelerin gerçekleştirilmesine etki etmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretimsel düzenlemelerin gerçekleştirilmesi sırasında sınıf öğretmenleri birtakım engellerle karşılaşmaktadır. Karşılaşılan engeller öğretmenlerin deneyimlerine ve algılarına göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Öğretimsel düzenleme/uyarlama konusunda yapılan çalışmalar ele alındığında birbirinden farklı engellerin araştırma sonuçlarında yer aldığı görülmektedir. Bu engelleri aşmak için öğretmenlerin aldıkları farklı destek türleri de ulaşılan bulgular arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğretiminin uyarlanmasında karşılaştığı zorlukların ortaya konduğu bir araştırmada (Vural, 2008), kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmekte; sınıf mevcutlarının fazlalığı, araç-gereç eksikliği, fiziki koşullar ve kaynaştırma öğrencisinin problem davranışları biçiminde engeller sıralanmaktadır. Bu zorlukları aşmak için sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmalar ise çeşitli birim ve kişilerden destek alma, kaynaştırma öğrencisine zaman ayırmaya dikkat etme ve onları motive etme, rehabilitasyon merkezi ile paralel eğitim

verme biçiminde sıralanmıştır. Bir başka çalışmada (Yönter, 2009) ise zihinsel engelli öğrencilere matematik öğretiminin uyarlanması sırasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunların zaman, sınıf mevcutları, kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklı problemler, matematik öğretim araç-gereçlerinde eksiklik, matematik programının çok yüklü olması, öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki eğitim yetersizliği olduğu açığa çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yardım ve destek alabileceği kişilerin bulunmaması, matematik öğretimi için uygun yöntem yer verilememesi, öğretmenlerin matematik öğretim materyali hazırlama konusunda yetersizliği, sınıf ve davranış kontrolünde güçlük yaşanması, okul ortamında destek odasının bulunmaması, aileyle yeterli iletişim kurulamaması şeklinde sonuçlara da ulaşılmıştır. Yapılan bir diğer çalışma (Önder, 2007) sınıf öğretmenlerinin çoğunun zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için yaptıkları öğretimsel uyarlamalar esnasında destek almadığını göstermekle birlikte aldıkları desteklerin ise özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi yardım, kaynak oda ve diğer (rehabilitasyon merkezi ve rehber öğretmen) biçiminde olduğunu ortaya koymaktadır. Schumm ve Vaughn (1992) ise öğretmenlerin düzenlemeleri yapabilmemesinin önündeki engelleri, okul ve sınıfın fiziki çevresi ile materyallere erişim sorunu olarak ifade etmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin programının planlanmasındaki engeller; sınıf mevcudu, öğretmen hazırlığının eksikliği, kaynaştırma öğrencilerinin duygusal problemleri ve zamanın kısıtlılığıdır. Scot, Vitale ve Masten'in (1998) yürüttükleri çalışmaya bakıldığında ise öğretmenlerin kendilerini özel eğitim alan bilgisinde yetersiz hissetmeleri ve okul yönetiminden yeterli destek alamamaları sebebiyle öğretimsel düzenlemeleri nadiren gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Genel bir kavram olarak kaynaştırma uygulamalarının ele alındığı alanyazın çalışmalarına bakıldığında öğretmenlerin benzer engellerle karşılaştığı görülmektedir. Özellikle, öğretmenlerin özel eğitim konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleriyle ilgili olarak birçok araştırma sonucu yer almaktadır (Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Bradshaw, 2009; Cardona, 2009; Fakalode ve Adeniyi, 2009; Fuchs, 2009-2010; Hwang ve Ewans, 2011; Kuyini ve Mangope, 2011; Scot ve diğ., 1998).

Kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla genel sınıflarda, kendi bireysel farklılıkları dikkate alınarak en etkili şekilde yetiştirilmeleri son derece önemlidir. Elbette bu durum öğretmenlere önemli görevler yüklemekte, kaynaştırma öğrencilerine sundukları öğretimsel düzenlemelerin etkili ve verimli olmasını gerekli kılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle kaynaştırma öğrencilerine dönük araştırmalar mevcuttur. Ancak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak öğretimsel düzenlemeler bağlamında karşılaştıkları engeller ve bunları bertaraf etmek için nasıl destekler aldıklarını, deneyimlerinden hareketle derinlemesine açığa çıkarmak önem taşıyan bir konudur. Bu durum gelecekte konuya ilişkin yürütülecek çalışmalara da kaynaklık edebilir. Sözü edilen nedenlere dayalı olarak bu araştırma “Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler nelerdir?” sorusuna cevap arama amacı taşımaktadır.

## Yöntem

### *Araştırmanın Deseni*

Nitel araştırma deseninin benimsendiği bu çalışmada amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buradan hareketle nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, elde edilen sonuçların genellenmesinden ziyade bir durum sonucunda ulaşılan verilerin, benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir. Durum çalışması, olguyu tanımlama, anlama, tahmin etme üzerine odaklanan bir soruşturma olarak da görülmektedir (Woodside, 2010). Durum çalışmaları aynı zamanda “Kişilerin, olayların, kararların, dönemlerin, projelerin, politikaların, kurumların veya buna benzer sistemlerin bütüncül olarak bir veya birden fazla yöntemle analizidir.” (Thomas, 2011, s. 513). Araştırmada durum çalışmaları içerisinde isminden de anlaşılacağı gibi tek bir analiz birimi olan bütüncül tek durum desenine ilişkin olarak yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### *Araştırmanın Katılımcıları*

Denizli il merkezi, Merkezefendi ve Pamukkale merkez ilçelerinde görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 20 sınıf öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören ve farklı yetersizlik

türlerinden etkilenmiş kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin olduğu bir örnekleme gidilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle katılımcılar, maksimum çeşitliliğe dayalı olarak seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Buradan hareketle olabildiğince farklı yetersizlik türlerindeki kaynaştırma öğrencileriyle çalışan sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Katılımcıları oluşturan 20 sınıf öğretmeninden 8'i erkek, 12'si ise kadındır. Katılımcı 20 öğretmenin sınıfında, iki öğretmenin iki tane, diğerlerinin bir tane olmak üzere toplam 24 kaynaştırma öğrencileri bulunmaktadır.

#### ***Veri Toplama Araç ve Teknikleri***

Araştırmada, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılmıştır. Görüşme, amaçlı sohbetir. Genellikle iki kişi arasında gerçekleşir (Uzuner, 1999). Görüşme tekniği; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Karasar, 2009). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada verilerin toplanması sürecinde, sunduğu avantaj nedeniyle yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yürütülen görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış olarak araştırmada kullanılan görüşme formu, kişisel bilgilerin ve araştırma sorularının yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisiyle ilgili yaş, cinsiyet, sınıf ve yetersizlik türü biçimindeki bilgiler de kişisel bilgi formunda yer alması da ayrıca oluşturulan formda listelenmiştir. İkinci bölüm olan ve veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamak için ilk olarak kaynaştırma eğitiminde yapılan öğretimsel düzenlemelerle ilgili alanyazın taranmıştır. Ardından araştırmacının amacı dikkate alınarak, araştırmaya hizmet edecek görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular açık ve net olarak ifade edilmiştir. Herhangi bir yönlendirmeye sebep olmayacak şekilde tek boyutlu olarak yapılandırılmıştır. Sonrasında görüşme formu; iki özel eğitim uzmanı, iki program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerilerine dayalı olarak görüşme formu düzenlenmiştir. Elde edilen görüşme formu ile öncelikle iki adet pilot uygulama yapılmıştır. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve araştırmacının katılımcıları arasında yer almayan iki sınıf öğretmeni ile bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde pilot çalışma yürütülen sınıf öğretmenleri yöneltilen tüm soruların açık ve net şekilde anlaşıldığını ifade etmişlerdir. Pilot uygulamanın sonunda iki özel eğitim uzmanının görüşleriyle görüşme formuna son şekli verilmiştir.

#### ***Veri Toplama Süreci***

Araştırmacının amacına göre hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Denizli ili, Pamukkale ve Merkezefendi merkez ilçelerindeki yedi adet ilkokulda, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 20 sınıf öğretmeni ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin çalışma takvimine uygun zamanda ve görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazına kayıt esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bir sınıf öğretmeni ise ses kaydından rahatsız olduğunu belirttiği için not alma yöntemine başvurulmuştur. Görüşmelerin ses kaydı için öncelikle katılımcılardan izin alınmış, görüşmelerin sadece bilimsel amaca dayalı olarak yürütüleceği, hiçbir kurum ve kuruluş ile paylaşılmayacağı gibi konularda kendilerine teminat verilmiş ve ayrıca kendileriyle gizlilik esaslarına ilişkin bir sözleşme imzalanmıştır.

#### ***Verilerin Analizi***

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, nitel veri seti analiz süreçlerinden olan içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin derinlemesine analiz edilmesini ve önceden belirgin olmayan tema ve boyutların elde edilmesini sağlar. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Kavramlar da temalara ulaşılmasını ve temalar aracılığıyla olguların daha iyi düzenlenmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra öncelikle 19 ses kaydının ve bir sınıf öğretmeniyle not olarak yapılan görüşmenin yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Kayıtların ve notların

dökümünde tüm görüşmeler düzeltme yapılmadan olduğu gibi Word programında hazırlanan bir form üzerine aktarılmıştır. Düzenlenen bu form; bağlam kayıtları, betimsel bilgiler, betimsel indeks, görüşmeci yorumu ve genel yorum olmak üzere beş bölüm şeklinde tasarlanmıştır (Uzuner, 1999). Kayıtların döküldüğü formların her birine sayfa ve sayfalardaki her bir satıra satır numarası verilmiştir. Elde edilen veriler öncelikle kodlanmıştır. Kod listesinden hareketle verileri belli kategorilerde açıklayabilen temalara ulaşabilmek için kodlar arasındaki ortak yönler dikkate alınarak alt ve ana temalara ulaşılmıştır.

### ***Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği***

Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları, nitel araştırma desenlerinde alternatif yaklaşımlarla yapılabilmektedir. Bu bağlamda iç geçerlik yerine “inandırıcılık”, dış geçerlik yerine “aktarılabirlik”, iç güvenilirlik yerine “tutarlık”, dış güvenilirlik yerine “teyit edilebilirlik” kavramları tercih edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011).

İnandırıcılık çalışmalarında, içerik analizi sonucunda katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen ve ortaya çıkarılan temalar ile temaları oluşturan alt temaların kendi aralarında ve her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca alanyazın taramasından, görüşme formu oluşturulmasına, toplanan verilerin analizinden, raporlama sürecine değin özel eğitim alanında uzman başka bir kişi yapılan araştırmaya geribildirimlerde bulunmuştur. Diğer taraftan katılımcılarla sözleşme imzalanarak görüşmelerde kaydedilen bilgilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı; kendilerinin, çalıştıkları kurumların ve kaynaştırma öğrencilerinin isimlerinin kodlanarak ilgili araştırmada yer alacağı, katılımcı sınıf öğretmenlerine bildirilmiştir. Bu durumun karşılıklı güvenin sağlanmasına ve böylece görüşme sürecinden elde edilen verilerin gerçek durumu yansıtmasına olanak tanıdığı düşünülmektedir.

Aktarılabirlik sağlanması amacıyla elde edilen veriler ‘doğrudan alıntılar’ aracılığıyla bulgular kısmında sunulmuştur. Bu bulguların sunumunda parantez içerisinde katılımcı öğretmenlerin kod numaraları belirtilmiş, eğer öğretmenler öğrencilerinin isimlerinden söz ettiyse bu isimlerde farklı isimle değiştirilerek yazılmıştır. İlgili araştırmanın durum çalışması olması itibariyle de araştırma öncesinden araştırma sonucuna kadar her aşama ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Aktarılabirlik sağlama yöntemlerinde bir diğeri de amaçlı örnekleme yöntemlerinin seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla da araştırmaya dâhil edilen katılımcılar seçkisiz olarak değil ‘maksimum çeşitliliğe göre’ belirlenmiştir.

Araştırmanın tutarlılığını artırmak için veri toplama aracının oluşturulması ve verilerin analizi sürecinde özel eğitim alanında uzman bir kişi, birinci araştırmacıdan bağımsız olarak araştırmadan elde edilen kodları temalar içerisine tekrar atamıştır. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994) *Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)* formülü kullanılmıştır. İki araştırmacı arasında belirtilen formüle göre .90 oranında güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Ardından atama farklılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla yapılan gözden geçirme çalışması sonucu sağlanan uzlaşma ile güvenilirlik katsayısı .96’ya çıkmıştır.

Araştırmanın teyit edilebilirliği için araştırmacının ulaştığı sonuçları topladığı verilerle teyit etmesi gerekmektedir. Bunun için de veri toplama aracı, toplanan veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve rapor aşamasına temel oluşturulan notlar, yazılar, çıkarımlar ve yorumlar dışarıdan iki uzmanın incelemesine sunulmuş teyit incelemesi de yapılmıştır.

## **Bulgular**

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik, öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engeller ve aldıkları desteklerin neler olduğu sorusuna cevap aramak amacıyla elde edilen verilerden hareketle bulgular incelenmiştir. Tablo 1’de katılımcıların görüşlerinden hareketle ortaya çıkan tema ve alt temalar sunulmuştur.

**Tablo 1.** Bulgulara ilişkin ortaya çıkan temalar ve alt temalar

Ana Temalar	Alt temalar
<b>Karşılaşılan Engeller</b>	Özel eğitim alan bilgisi eksikliği Aileden kaynaklı engeller Zaman yetersizliği Öğrenciden kaynaklı engeller Materyal eksikliği Sınıf mevcudu Öğretim programının yoğunluğu Öğretmene çok iş düşmesi Okulların fiziki donanım yetersizliği Rehber öğretmen yokluğu Destek odası yokluğu
<b>Alınan Destekler</b>	Rehberlik servisi Aile Özel eğitim kurumu

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik, öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engellerin on bir alt temadan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen düzenlemelerde karşılaştıkları engelleri aşmak için aldıkları destekler ise üç alt temadan oluşmaktadır.

### ***Karşılaşılan Engeller***

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretimsel düzenlemeler sırasında *özel eğitim alan bilgisi eksikliği* ile karşılaştıkları görülmektedir. Yapılan görüşmelerden hareketle, sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı (20 öğretmenden 14'ü) özel eğitim veya kaynaştırma hakkında herhangi bir hizmet-içi eğitim çalışmasına katılmadıkları veya lisans eğitimleri sürecinde böyle bir eğitimden geçmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, özel gereksinimli bireylerin kimler olduğu, onların özellikleri veya nasıl öğrendikleri konusunda bilgi sahibi olmadıkları ve onlara yetemedikleri konusunda görüş bildirmekte, bu durumun önemli bir engel olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu konuda bir katılımcı "*Yani işte sıkıntı olarak hep aynı şeyler, ben Ayşe'ye yetemediğimi düşünüyorum. Eğitim olarak yetmediğimi düşünüyorum. Ben verimsiz olduğumu düşünüyorum Ayşe ile ilgili, o yüzden de üzülüyorum. Çocuğun burada harcandığını düşünüyorum. Çünkü ben onun eğitimini almadığım için yazık olduğunu düşünüyorum.*" (Z20) sözleri ile düşüncelerini ifade ederken bir diğeri de (C18) "*Zorluklar şu: Bir, bunun eğitimini almadık; özel eğitim almadık. Uygulama aşamasında iki ayağımız bir pabuca giriyor. Nasıl faydalı olabilirim, o konuda zorlanıyoruz.*" demektedir. Özel eğitim, genel eğitim işleyişinden birçok yönüyle ayrılan, kendine özgü bir disiplindir. Özel gereksinimli öğrencinin özellikleri, onların nasıl bir eğitime ihtiyacı olduğu, öğrencinin yetersizliğinden kaynaklı olarak ona nasıl öğretim yapılacağı gibi konularda katılımcı sınıf öğretmenlerinin yeterli gösteremediği söylenebilir. Öğretmenler daha çok kendi çabalarıyla kaynaştırma eğitiminde yön bulmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler ki alınan görüşler 'kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim içerisinde harcandığı, onlara yazık olduğu' biçiminde ortaya çıkmaktadır.

Katılımcı sınıf öğretmenleri, aileden kaynaklı engeller yaşadıklarını dile getirmektedirler. Bu konuda V28, "*Biraz daha olumlu bakmak bu konuda aileyle çalışmak çok önemli fakat bu konuda şunları da görüyorum: Aileler bu çocuklardan yorulmuşlar, usanmışlar. Aileler bu konuda çalışanları gördükleri zaman çocuğunun üzerine bırakıp kaçmayı düşünüyorlar. Bazen bu olaylar sıkıcı nedenlere yol açıyor. Ben öğretmensem saatim zamanım gelinceye kadar ilgilenirim, yaparım, yaptırırım ama şimdi okul bitmiş çocuk ortada kalmış, almaya gelen olmamış. Yani yapı olarak insanlar biraz daha eğitilmiş olmalı, biraz daha iletişim halinde olmalı.*" şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir. Aileden kaynaklı engellerle ilgili ortaya çıkan görüşlerde, ailelerin eğitim alması gerektiği vurgulanmaktadır. Bazı ailelerin tükenmişlik yaşadığı, kaynaştırma öğrencisi olan kendi çocuklarından yorulduğu ve çocuklarına karşı umursamaz davrandığı, bazı ailelerin ise aşırı korumacı ve müdahaleci tavırlar

sergilese de ilgisiz olduğu ortaya çıkan görüşlerden hareketle söylenebilir. Bu konuda A16 düşüncelerini şöyle ifade etmektedir, *“En büyük sorun, ailenin aşırı korumacılığı, ilgilenmediği gibi küçük olağan sorunları da büyütüyor, geliyor ve bizim işimizi zorlaştırıyor.”* .

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik, öğretimsel düzenlemeler sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları bir diğer engel zaman yetersizliğidir. Katılımcılar, özellikle bire-bir çalışma ortamının kaynaştırma öğrencisine katkı sağladığını ancak bu durumda zamanın kendilerine yetmediğini vurgulamaktadırlar. Bu konuda H20 *“Hakkı var yani sen bir tane çocukla işi bırakıp ilgilenbilirsin ama öbürlerini de göz ardı etmemen gerekiyor. Tabi ki bunun hakkı var diye öbürlerinin hakkını almamam gerekiyor. Çünkü veli de olsa buna razı olmaz. Desem ki ben bununla uğraşacağım ama sizinkilerle az ilgileneceğim falan. Dedim ya her çocuğa iki dakika zaman düşüyor.”*, N17 ise *“Ben elimden geldiğince öğrenciyi yanıma alıp birebir çalışıyorum ama 32 çocuğun içinde ne kadar vakit ayırabilirsin?”* biçiminde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisine ayrılan ‘zaman’ söz konusu olduğunda diğer öğrencilerin de bireysel olarak ilgilenilmeye hakkının olduğu alınan görüşlerden hareketle söylenebilir. Nitekim öğretmenlerde genel eğitim işleyişinin kaynaştırma öğrencisine ayrılan zamandan dolayı aksayabileceği şeklinde bir algı da söz konusu olabilmektedir.

Öğrenciden kaynaklı engellere bakıldığında kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünden, isteksizliğinden veya davranışsal problemlerinden hareketle katılımcı sınıf öğretmenleri görüş bildirmiştir. M17 *“Sınıf için de düşünürsek sadece öğrencinin sosyal becerilerindeki, duyuşsal becerilerindeki yetersizlik diğer öğrencilerle olan ilişkileri ve benim o konuda sınıfta otorite sağlamamı bozan engeller var.”* ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türünden kaynaklı engellere vurgu yaparken R27 ise *“Bazen yazı yazmak istemiyor. Sınıfın düzenini bozuyor.”* ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin isteksizliğinden ve problem davranışlarından söz etmektedir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinin sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini şeklinde de görüş bildirmektedirler.

Materyal eksikliği, karşılaşılan bir başka engel olarak görüşü alınan sınıf öğretmenlerince ifade edilmiştir. Bu konuda katılımcılar, özel gereksinimli bireyler için ayrı ve özgün materyallerin olması gerektiğini vurgulamıştır. Normal gelişim gösteren öğrenciler için bile materyal eksikliği yaşanırken özel gereksinimli öğrencilere özgü herhangi ders materyalinin olmadığından yakınan K21 *“Zaten şöyle bir şey, normal dediğimiz öğrenciler için bile doğru düzgün bir materyal yok ki... Yani tamam, bunu öğretmen hazırlayacak. Şu an ilkokul kısmı ile ortaokul birlikte olduğu için inanın hiçbir materyal kalmadı. Zaten zor alıyorsun. Matematikte bile ne bir cetvel ne bir şey, Esmâ için de çok özel bir şey yok. Okullar bence ona göre düzenlenmeli, okullarda yeterli materyal olduğuna inanmıyorum ben.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken C18 ise *“Materyal –ne bileyim- özel eğitim için bir sınıf, şöyle bir sınıfımız olsa tam donanımlı, içinde böyle oyuncak, eğleneceği yerler falan.”* demiştir. Katılımcılar, kaynaştırma öğrencisinin bireysel gereksinimlerine uygun materyal ve eğitim ortamlarının eksikliğinden kaynaştırma eğitiminin tam anlamıyla gerçekleşemediğini düşünebilmektedir.

Sınıf mevcudu, karşılaşılan engellerden bir diğeridir. Görüş bildiren sınıf öğretmenleri diğer öğrencilerin de aynı ortam içerisinde olduğunu ve onların da o esnada eğitim-öğretime devam ettiğini bu sebeple sınıf mevcudunun engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan katılımcı sınıf öğretmeni G20 *“Kaynaştırmada senin üzerine yük atılıyor. Bir şekilde aile de idare de senin üzerine atıyor. Sen ne yapabilirsen sınıfta o kadar. Bunun dışında 23 tane daha öğrencin var.”* şeklinde görüş bildirmektedir.

Öğretim programının yoğunluğu, karşılaşılan engeller kapsamındadır. K21 *“Senin dışında gelişen olaylar olduğunda fark edebiliyorsun çünkü ilk defa Esmâ değil, birçok öğrencimiz oldu. Aşabildiğimiz oldu, belli sıkıntılar oluyor elbet. Kaynaştırma eğitimi amacına ulaşmıyor. Elinde yüklü bir program var. Benim Esmâ’ya bir şey vermem çok zor.”* ve G20 ise *“...uymayan gereken bir program var baktığında”* diyerek kaynaştırma öğrencisine vakit ayırdığında öğretim programının yetiştirilmesiyle ilgili sıkıntı yaşadıklarına vurgu yapmaktadırlar. Öğretim programının yoğunluğu sebebiyle katılımcılar kaynaştırma öğrencisine ayrılan zamanı ‘vakit kaybı’ olarak görebilmektedir. Çünkü katılımcılar, öğretim programının yetiştirilmesi gerektiğini ve bunun da kaynaştırma öğrencisi genel eğitim içerisindeyken zor olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmene çok iş düşmesi, kaynaştırma öğrencileriyle ilgili sınıf öğretmeninin sorumluluğu ve aynı anda birçok ayrıntının düşünülmesi gerektiğini kapsayan bir engel olarak katılımcılar tarafından

belirtmiştir. S17 de *“Hani kaynaştırma öğrencisi olduğu zaman öğretmene çok iş düşüyor. Gerçekten gözüm, kulağım, her şeyim Elif’in üstündeydi iki yıla kadar. Teneffüste ne olur? Kendi çocuğunuza parkta oynarken bakarsınız ya aynı öyleydim. Yani kaynaştırma iyi ama gerçekten öğretmene çok iş düşüyor.”* biçiminde görüş bildirmiştir. Böyle bir öğrenci ile baş başa kalındığında katılımcıların görüşlerinde hareketle kaynaştırma öğrencilerine karşı korumacı bir tavır içerisine girildiği söylenebilir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri bu süreçte mesleki ve kişisel sorumluluklarının fazla olduğunu ifade etmektedirler. Bu konuda V28’in *“Okul idaresiyle de görüşüyoruz, rehberlik servisiyle de ama görüşme orada kalıyor. Yine iş, sorumluluk, görev size düşüyor. Öğretmene kalıyor.”* sözleri önemlidir.

Okulların fiziki donanım yetersizliği de engel olarak görülmektedir. H20 *“Bu durum için hazırlanmış derslikler olması gerekiyor, her şeyin full olması lazım. Böyle bir ortamda bunu yapman gerekiyor.”* sözleriyle kaynaştırma öğrencilerinin öğretimsel düzenlemelerine ilişkin olarak okulların donanımlı olması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Fiziki donanım, eğitim-öğretim ortamında kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğinden kaynaklı engelleri azaltmaya da yardımcı olabilir. Katılımcı B23 *“Bedensel engelli çocuk için asansör talebinde bulunulmuş, söz verilmiş, ödenek çıkmış ama bir türlü asansör yapılmıyor.”* biçiminde kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türüne uygun olarak fiziki düzenleme yapılamadığını belirtmiştir. Özellikle bedensel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri için sözü edilen fiziki donanım büyük önem taşımaktadır.

Rehber öğretmen yokluğu, yalnızca katılımcı sınıf öğretmeni M17’den elde edilen görüşle ortaya çıkarılmıştır. Rehber öğretmen; okullarda akademik alanlarda, çalışma verimliliğinde, davranışsal sorunlarda vb. birçok konuda uzman desteği sağlayabilecek konumdadır. M17 *“Bu konudaki en büyük problemim, kendime danışmanlık edecek, acil durumlarda başvurabileceğim, okulumuzda rehber öğretmen yok. Rehber öğretmen olmaması...”* sözleriyle engelle karşılaştığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni, bu ifadesiyle kaynaştırma eğitiminde uzman yardımının önemine vurgu yapmaktadır.

Destek eğitim odası, kaynaştırma ortamlarının olduğu okullarda öğrenciye bazı derslerde destek eğitimin verildiği mekândır. C18 *“Zaten ayrı bir oda olsa bir sınıf olsa... Derslerde o çocuğu sınıfa alırız da en azından beşer onar dakika o odaya alabilsek kaynaştırma öğrencisini. Orada bire bir sakin, huzur dolu bir ortamda o eğitimi verebilsek daha iyi olur.”* diyerek destek eğitim odasının olmamasından kaynaklı bir engelle karşılaştığını belirtmiştir.

### **Alınan Destekler**

Rehberlik servisi, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan ve katılımcıların destek aldığı birimdir. Rehberlik servisi, kaynaştırma öğrencisinin problem davranışlarından Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamaya kadar çeşitli konularda katılımcılara destek sağlayan birim olarak görülmektedir. Ş16 *“BEP nasıl hazırlanır, onu da bilmiyordum. Bunun için bize bir eğitim verilmemişti. Daha önce rehberlikle, çocuk psikolojisiyle ilgili eğitim aldım. Kurstur, seminerdir. Ama bu kaynaştırma nasıl olur? Bireyselleştirilmiş eğitim BEP, bilmiyorum. Sonra bununla ilgili kitap okudum. Dosyaları inceledim, baktım. Ona göre çocuklara lazım olacak kazanımlarla ilgili dosyayı hazırladım. Rehber öğretmen de çok yardımcı oldu sağ olsun. Birlikte hazırladık. Toplantılarımızı yaptık.”* beyanında bulunmuştur. Görüşler incelediğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yetkin bir kişiden yardım almanın gerekliliğine inandıkları söylenebilir. Aynı zamanda Y17 de *“Rehberlik servisi ile gerektiğinde, bazen işte Ali’nin sıranın üstüne çıkması konusunda rehber öğretmenle görüşürüyorum.”* diyerek kaynaştırma öğrencisinin problem davranışı olduğunda rehberlik servisinden destek aldığını belirtmektedir.

Alınan desteklerden bir diğeri de ailedir. Aile, kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde yer alan önemli sacayaklarından biridir. Y17 *“Aile bu konuda destek oluyor, annesi çok ilgileniyor. Onun çok faydasını gördüm. Aile desteklemese bu kadar öğrenemezdi diye düşünüyorum.”* ifadesiyle ailenin kaynaştırma öğrencisinin eğitimindeki önemine dikkat çekmiştir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerini aza indirmek için aile desteğinin olması sınıf öğretmenin kaynaştırma eğitiminin başarısına inanmasını kolaylaştırabilir. Bu sebeple aile desteğinin önemini göz ardı etmemek gerekmektedir.

Alınan desteklerde son olarak özel eğitim kurumları bulgusu elde edilmiştir. Bu kurumlar, özel gereksinimli çocuklara destek eğitimi veren ve devlet tarafından teşvik alan kurumlardır. S17, kaynaştırma öğrencisinin takibini özel eğitim kurumuyla birlikte yaptığını *“Ben ve özel eğitimdeki*



*öğretmeni diyalog içindeyiz. Nedir seviyesi? Nasıl gidiyor? O şekilde, iletişim halinde geçirdik.”* ifadesiyle dile getirmiştir. Ortaya çıkan görüşler incelediğinde katılımcılar öğrencilerinin performanslarıyla ilgili özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerden destek almaktadır. Bu kapsamda açığa çıkan görüşlerden hareketle, katılımcıların kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde yer alan ilgili paydaşlarla (rehber öğretmen, aile, özel eğitim kurumu vs.) bütüncül bir şekilde çalışma yürütmek adına çaba harcadıkları söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engeller ile bu engelleri aşmak için aldıkları desteklerin neler olduğunu açığa çıkarma amacına dayalı olarak yürütülmüştür. Elde edilen bulgular katılımcı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engellerin on bir, engelleri aşmak için aldıkları desteklerin ise üç alt temadan oluştuğunu göstermektedir.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engeller; özel eğitim alan bilgisi eksikliği, aileden kaynaklı engeller, zaman yetersizliği, öğrenciden kaynaklı engeller, materyal eksikliği, sınıf mevcudu, öğretim programının yoğunluğu, öğretmene çok iş düşmesi, okulların fiziki donanım yetersizliği, rehber öğretmen yokluğu ve destek eğitim odası yokluğudur.

Katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller arasında özel eğitim alan bilgisi eksikliği yer almaktadır. Bu bir dizi araştırmanın (Boer ve diğerleri, 2011; Bradshaw, 2009; Cardona, 2009; Fakalode ve Adeniyi, 2009; Fuchs, 2009-2010; Hwang ve Evans, 2011; Kuyini ve Mangope, 2011; Önder, 2007; Scot ve diğerleri, 1998; Vural, 2008) bulguları ile de paralellik göstermektedir. Öğretmenler, özel eğitim alan bilgisi eksikliği nedeniyle bir dizi sorun yaşadıklarını, sorunların çözümüne yönelik ne yapacaklarını bilmediklerini ifade etmektedirler. Sınıf öğretmenlerine kaynaştırmaya ilişkin olarak yeterli ve aynı zamanda etkili eğitimlerin sunulması, sözü edilen konuda eksikliklerinin giderilmesi adına çaba harcanması son derece önemlidir. Unutulmamalıdır ki öğretmenlik profesyonellik gerektiren bir meslektir. Bu yönü ile öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretimsel düzenlemeler yürütürken özel alan bilgisi eksikliği engelini yaşamaları mesleki açıdan ciddi bir sorundur.

Katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin işbirliğine kapalı olduğunu ifade etmiştir. Bu çocukların sorumluluğunun kendilerine bırakıldığı veya gereksiz ve bilinçsiz olarak sürekli sınıf öğretmenine müdahale edildiğine vurgu yapmıştır. Önder (2007) de yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretimsel düzenlemelerde, bu öğrencilerin ailelerinden kaynaklı engellerle karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir.

Araştırmada zaman yetersizliği olarak ortaya çıkan engel, Hwang ve Evans (2011) ve Schumm ve Vaughn'ın (1992) yaptığı çalışmalar ile örtüşmektedir. Katılımcılar bu konuda diğer öğrencilerin öğretim programının yetiştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmakta, kaynaştırma öğrencisine ayrılan zaman dilimlerini diğer öğrencilerin zamanından çalma olarak görmektedirler. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmanın ruhunu tam olarak kavrayamadıkları gibi kaynaştırma öğrencilerine ilişkin beklentilerini alt düzeyde ve sınırlı tuttuklarını da akla getirmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan öğrenci kaynaklı engeller yapılan diğer araştırmalarda (Schumm ve Vaughn, 1992; Vural, 2008) da vurgulanmaktadır. Öğrenci kaynaklı olan bu engeller, öğrencinin yetersizliği sebebi ile ortaya çıkmaktadır. Unutulmamalıdır ki araştırmada katılımcılar, özel alan bilgisi eksikliklerini de bir engel olarak görmektedirler. Bu durum öğretmenlerin öğrenci yetersizliğinden kaynaklanan sorunları öngörmek ya da tespit ederek ortadan kaldırmak adına etkili çalışmalar yürütebilecek bilgi ve beceriden yoksun olduklarını düşündürmektedir.

Materyal, eğitim-öğretimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Kaynaştırma öğrencisinin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış materyaller öğretimsel düzenlemelerde başarıya ulaşmada önemli araçlardır. Oysa katılımcılar, kaynaştırma öğrencisine yönelik hazırlanmış materyallerin

olmamasını karşılaştıkları engellerden biri olarak ifade etmişlerdir. Materyal eksikliğinin yarattığı sorun bu konuda yapılan bazı çalışmalarda (Kuyini ve Mangope, 2011; Schumm ve Vaughn, 1992; Vural, 2008) vurgulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin materyal eksikliğini öne sürmeleri, öğretimsel düzenlemenin ruhuna ters düşmektedir. Çünkü öğretimsel düzenleme, bir bakıma kaynaştırma öğrencilerinin ders kazanımlarına ulaşabilmesi adına öğrenme ortamının eldeki materyallerin desteği ile öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesidir.

Sınıf mevcudu, katılımcıların karşılaştıkları engellerden bir diğeridir. Fuchs (2009-2010), Kuyini ve Mangope (2011) ile Vural (2008) da yaptıkları araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda sınıf mevcudu ile ilgili resmi bir düzenleme olmasına karşın bu durum bazen dikkate alınmamaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü süreçte yürürlükte olan ve Resmi Gazetenin 26184 sayısında yer alan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” nin 23. maddesinde, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcudlarına ilişkin düzenleme mevcuttu. Buna göre; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflar için 25, bir bireyin bulunduğu sınıflar için ise 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlemeler yapılması gerektiği belirtilmekteydi. 7 Temmuz 2018 tarihinde 30471 sayılı resmi gazete ile yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde ise bu sayı 23 maddenin d bendinde 15 olarak düzenlenmiştir. Sınıf mevcudu arttıkça normal gelişim gösteren öğrencilerle yürütülecek çalışmalarla kaynaştırma öğrencisine yapılacak olan öğretimsel düzenlemeleri eşgüdümlü olarak yönetmek sınıf öğretmeni açısından zorluk yaratabilmektedir.

Katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak öğretimsel düzenlemeler sırasında öğretim programının yoğunluğunu yanında öğretmene çok iş düşmesini, okulların fiziki donanım yetersizliği ile rehber öğretmen ve destek odasının olmamasını da engel olarak görmektedirler. Rehber öğretmenin olmaması, yalnızca bir katılımcı sınıf öğretmeni tarafından dile getirilmiş olmasına karşın son derece önemli bir engeldir. Rehber öğretmenin okullardaki işlevselliği düşünüldüğünde sınıf öğretmeni, kaynaştırma ile ilgili konularda uzman desteğine elbette ihtiyaç duymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen düzenlemelerde karşılaştıkları engelleri aşmak için aldıkları destekler ise rehberlik servisi, aile ve özel eğitim kurumu biçimindedir. Katılımcı sınıf öğretmenleri en çok rehberlik servisinden destek aldıklarını dile getirmiştir. Rehberlik servisi, kaynaştırma eğitiminde profesyonel anlamda sınıf öğretmenleri için önemli bir destektir. Karşılaşılan engeller içerisinde bir sınıf öğretmenin okulunda rehber öğretmen yokluğuna dikkat çekmesi ve bu durumu bir engel olarak gördüğünü ifade etmesi de elde edilen bu bulgu ile tutarlılık göstermektedir.

Alınan diğer destekler incelendiğinde aile desteği dikkat çekmektedir. Ancak araştırmada karşılaşılan engeller içerisinde aileden kaynaklı engeller de açığa çıkmıştır. Vural (2008) çalışmasında katılımcı sınıf öğretmenlerinden yarısından daha azının aileden destek aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da aile hem engel hem de destek olarak bulgular arasında yer almaktadır. Ailenin kaynaştırma eğitimindeki yeri ve önemi göz önüne alındığında engellerin ortadan kaldırılarak desteklerin artırılmasının gerekliliği önemli görülmektedir.

Özel eğitim kurumları, alınan desteklerden bir diğeridir. Türkiye’de devlet tarafından desteklenen ve özel gereksinimli öğrencilerin haftada belli saatlerde eğitim almasına yardımcı olan bu kurumlardan sınıf öğretmenlerinden yalnızca dört tanesi destek aldığını ifade etmiştir. Katılımcılar, herhangi bir konuda gerektiğinde kurumla iletişim halinde olduklarını belirtmiştir. Böyle bir iletişim sayesinde kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde eşgüdüm sağlanabilir. Bu işbirliği anlayışının sınıf öğretmenlerinden alınan görüşlerden hareketle verimli olarak işletilemediğini de söylemek mümkündür.

Eldeki araştırma nitel desene dayalı yürütülen bir çalışmadır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının genelleme yapılarak sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan tüm sınıf öğretmenlerine atfedilmesi elbette düşünülemez. Ancak yürütülen araştırma kapsamında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin bir dizi engelle karşılaştıkları görülmektedir. Tüm bu engellere bir bütün olarak bakıldığında katılımcıların çeşitli sebeplerle kaynaştırma eğitiminde ve öğretimsel düzenleme yaparken zorlandıkları, yalnız kaldıklarını düşündükleri veya kendilerini yetersiz hissettikleri söylenebilir. Katılımcıların ifade ettiği bu engellerin ortadan kaldırılması adına çalışmalar yürütülmesi, kaynaştırma eğitiminde başarıya ulaşılmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle iki temel konu önem

taşımaktadır. Bunlardan birincisi eğitimidir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretimsel düzenlemeler konusunda donanımlı olması adına önlemler alınmalıdır. Çünkü sınıf öğretmeni, öğrencinin mevcut durumu hakkında en sağlıklı bilgileri aileye, idareciye, rehber öğretmene ve kaynaştırmada yer alan tüm personele iletecek kişi olmasının yanı sıra öğrencinin tam bir kaynaşma ortamında yer alabilmesi için öğretimsel düzenlemeyi uygulayacak olan kişidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Diken, 2007). Etkili düzenlenmiş olan hizmet-içi eğitim çalışmaları ile bu sorunun çözüme kavuşturulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisi olan velilerin de çocuklarının eğitim sürecine etkili katkılar sunabilmesi için aile eğitimi önemlidir. Bir diğer konu ise ekonomik faktörlere dayalıdır. Çünkü kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan engellerden bazıları okulların fiziki donanımı, materyal eksikliği, destek eğitim odası eksikliği gibi sorunlardır. Bunların giderilebilmesi için kaynakların artırılması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirildiği her okulda destek eğitim odası bulunmalıdır. Böylelikle kaynaştırma eğitimi daha sağlıklı bir yapıya kavuşabilir ve sınıf öğretmenleri de bu hususta daha olumlu bir bakış açısına sahip olabilirler.

Kaynaştırma eğitiminin her kademe ve seviyedeki yaygınlığı düşünüldüğünde bu konunun tartışılmaya devam etmesi, var olan sorunların ortadan kaldırılması için çalışılması önemlidir. Bu nedenle eylem araştırmalarıyla kaynaştırmanın öğretimsel düzenlemeler boyutu her yönüyle ayrıntılı ve doğal ortamı içerisinde ele alınabilir.

### Kaynakça

- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Bradshaw, K. (2009). Teachers' attitudes and concerns towards integrating students with special needs in regular classrooms: A United Arab Emirates perspective. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 49-55.
- Cardona, C.M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 33-41.
- Diken, İ. H. (2007). *Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği*. S.Eripek (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma (s.23-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fakolade, O.A. & Adeniyi, S.O. (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: The case of teachers in selected schools in Nigeria. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 60-65.
- Fuchs, W. W. (2009-2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *SRATE Journal Winter*, 19(1), 30-35.
- Güzel-Özmen, R. (2005). *Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler*. A. Ataman. (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (71-103). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Hwang, Y. & Evans, D. (2011). Attitudes toward an inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (20.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2431-2464.
- Kuyini, A.B. & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive, education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 20-37.
- MEB. (2010). *Okullarımızda 3N (neden, niçin, nasıl) kaynaştırma?* Yönetici, öğretmen, aile kılavuzu.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 31 Mayıs). Resmi Gazete (Sayı: 26184). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.htm>

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainsteraming: Creating inclusive classrooms*. (Third edition). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Schumm, J.S. & Vaughn, S. (1992). Planning for main streamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 3(2), 81-90.
- Scott, B.J., Vitale M.R. & Masten W.G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Sucuoglu, B. ve Kargin, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521.
- Uzuner, Y. (1999). *Niteliksel araştırma yaklaşımı*. A.A. Bir. (Ed.), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Woodside, A. G. (2010). *Case study research: Theory, methods and practice*. Emerald Group Publishing
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yönter, S. (2009). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.



## Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması<sup>1</sup>

Fahrettin Hasan ADAGİDELİ<sup>2</sup>, Ozana URAL<sup>3</sup>, Özgül POLAT<sup>4</sup>

### Öz

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların çaba gerektiren kontrollerini ölçmeye yönelik olarak Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher (2001) tarafından geliştirilen "Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği"nin geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 48 ile 72 ay arasındaki 350 çocuk (174 kız ve 176 erkek) belirlenmiş ve ölçekler bu çocukların öğretmenleri (50 öğretmen) tarafından doldurulmuştur. Ölçeğin psikometrik özelliklerini test etmek için dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik analizi bulgularına göre, Türkçe ve İngilizce formlardan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $p < .01$ ) ve formlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Güvenilirlik analizleri kapsamında iç tutarlılık, madde-toplam, madde kalan, madde ayırt edicilik ve test-tekrar test analizleri yapılmıştır. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı .94 olarak tespit edilirken; alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarının .75 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin ve alt ölçeklerin madde analiz sonuçlarının da istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre, ölçeğin ve alt ölçeklerin test-tekrar test korelasyonları da istatistiksel olarak anlamlıdır. Son olarak, ölçeğin kapsam, yapı ve kriter geçerliliğini ortaya koymak için bir dizi analiz yapılmıştır. Kriter geçerliliği için Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği kullanılmıştır (Önder ve Gülay-Ogelman, 2011). Alan yazındaki çalışmalarda olduğu gibi iki ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $r = .53$ ,  $p < .01$ ). Bulgular "Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği"nin Türkçe versiyonunun yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğunu ve öğretmenlerin çocukların çaba gerektiren kontrollerini ölçmede kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

### Anahtar Kelimeler

Çaba gerektiren kontrol,  
Okul öncesi eğitimi,  
Geçerlilik,  
Güvenilirlik

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.06.2018  
Kabul Tarihi: 12.07.2018  
E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

## Turkish Adaptation of Effortful Control Questionnaire

### Abstract

This study was conducted for the purpose of testing validity and reliability of the "Effort Control Questionnaire", which is intended to measure the effort control of 48-72 month-old children enrolled in preschool institutions, developed by Rothbart, Ahadi, Hershey and Fisher (2001). The scale was administered to 50

### Keywords

Effortful control,  
Preschool education,  
Validity,  
Reliability

<sup>1</sup> Bu çalışma ilk yazarın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı'nda hazırladığı doktora tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup> Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, [fahrettin.adagideli@istanbul.edu.tr](mailto:fahrettin.adagideli@istanbul.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-6042-5797>

<sup>3</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, [ural@marmara.edu.tr](mailto:ural@marmara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-5067-3655>

<sup>4</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, [ozgul.polat@marmara.edu.tr](mailto:ozgul.polat@marmara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-7426-5771>

teachers of 350 children (174 girls and 176 boys) who were ranging from 48 to 72-month-old. In order to test psychometric characteristics of the scale, language equivalence, reliability and validity analyses were conducted. According to the findings of language equivalence analyses, there were statistically significant positive correlations between scores of Turkish and English forms ( $p < .01$ ) and there were no significant differences between them. Within the scope of reliability, internal consistency, item-total, item-remaining, item discrimination, and test-retest analyses were conducted. While the internal consistency coefficient of the scale was .94; the internal consistency coefficients of the subscales ranged from .75 to .91. The findings of item analyses for scale and subscales were also statistically significant. In order to test the test-retest reliability of the scale and subscales, correlation analysis was conducted. According to findings, test-retest correlations of the scale and subscales were also statistically significant. Afterwards, a series of analyses was conducted to ensure content, construct, and criterion validity of the scale. The scores obtained from the "Children Ego Resiliency Scale" (Önder and Gülay-Ogelman, 2011) were administered as a means of criterion validity. In parallel to the literature, a statistically significant relationship was obtained between the scores of children on the two scales ( $r = .53$ ,  $p < .01$ ). Findings indicated that Turkish version of "Effortful Control Questionnaire" has satisfactory psychometric characteristics and is a reliable and valid tool for teachers to assess children's effortful control.

## Article Info

Received: 06.19.2018

Accepted: 07.12.2018

Online Published: 04.30.2019

## Giriş

Okul öncesi, çocukların sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişimlerini etkileyen en önemli dönemlerden biridir (Oktay, 2007). Bu dönemde verilen eğitim, farklı kesimlerden gelen çocukların aralarındaki farkı kapattığı gibi onların ilkokula hazır hale gelebilmeleri için fırsatlar da sunmaktadır. Bununla birlikte, bazı çocuklar temel eğitime başladıklarında ilkokula uyumsuzluk ve akademik başarıda düşüklük gibi bazı problemlerle karşılaşabilmektedir. Bahsi geçen problemlerin yaşanmaması ve çocukların ilkokula hazır hale gelebilmeleri için onların temel eğitimden önce ilkokula hazır oluş düzeylerini belli bir seviyeye getirmek gerekmektedir. Bu bağlamda, çocukların ilkokula hazır oluş düzeylerinin artırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına kazanmaları gereken belli başlı bilişsel, sosyal ve davranışsal beceriler vardır. Alan yazın incelendiğinde bahsi geçen bu becerilerden önemli bir tanesinin de öz-düzenleme olduğu görülmektedir (Blair ve Razza, 2007; Eisenberg, Valiente, ve Eggum, 2010).

Öz-düzenleme, bireyin kişisel hedeflere ulaşmak için kendi düşünce, duygu ve davranışlarını planlaması ve aldığı geri bildirimlerle bunları revize etmesidir (Zimmerman, 2000). Öz-düzenleme becerilerine sahip olan bir çocuk, amacı doğrultusunda biliş, duygu, motivasyon ve davranışlarını sistemli bir şekilde organize edebilmektedir (Schunk ve Zimmerman, 1994). Okul öncesi dönemde öz-düzenleme çalışmalarının çerçevesini çaba gerektiren kontrol (effortful control) ve yürütücü işlevlerin (executive functions) oluşturduğu bilinmektedir (Zhou, Chen, ve Main, 2012). Alan yazında, çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevlerin çocuklardaki bilişsel, duygusal/motivasyonel ve davranışsal düzenlemeyi ortaya çıkaran birbiriyle ilişkili fakat birbirinden farklı kavramlar olarak kabul edildiği görülmektedir (Bridgett, Oddi, Laake, Murdock ve Bachmann, 2013; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes, ve Morrison, 2007; Bryce, Whitebread, ve Szűcs, 2015). Buna göre, bu iki kavramın öz-düzenleme becerilerinin farklı boyutlarını açıkladıkları ve bu becerilerin gelişimine katkılarının olduğu bilinmektedir (Blair ve Razza, 2007; Eisenberg vd., 2010).

Yürütücü işlevler bilişsel sinir bilim ve klinik psikolojinin araştırma konusu iken; çaba gerektiren kontrol esas olarak mizaç araştırmaları sonucu ortaya çıkmış bir kavramdır. Çaba gerektiren kontrol, mizaca dayalı bir yaklaşımın ürünü ve duygusal tepkilerin düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Zhou vd., 2012). Mizaç, duygu, davranış ve dikkatteki biyolojik temelli tepkisellik ve öz-düzenlemede görülen bireysel farklılıklar olarak nitelendirilmektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Bu bağlamda, çaba gerektiren kontrol, olumsuz duygulanım (negative affectivity) ve kabarma (surgeny) ile birlikte mizacı oluşturan 3 temel alt boyuttan biridir. Buna göre çaba gerektiren kontrol, daha az belirgin bir tepkiyi ortaya koymak için baskın tepkiyi engelleme, ket vurmadır (Rothbart vd., 2001). Çaba gerektiren kontrolün ketleyici kontrol, dikkatini odaklama, dikkat transferi, pasif

etkinliklerden memnuniyet, algısal hassasiyet olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır. Bu kavramı oluşturan alt boyutların taşıdığı anlamlar ise şu şekilde ifade edilmiştir; ketleyici kontrol (inhibitory control), belirgin olmayan ya da yeni durumlara veya yönergelere karşı uygunsuz tepkinin baskılanma ve planlanma kapasitesidir. Dikkat transferi (attentional shifting), dikkatin bir nesne veya etkinlikten bir başkasına çevrilebilmesi olarak ele alınmaktadır. Dikkatini odaklama (attentional focusing) ise verilen görev veya etkinliğe odaklanıp dikkatin sürdürülmesindeki eğilim olarak kavramsallaştırılmıştır. Pasif etkinliklerden memnuniyet (low intensive pleasure), düşük yoğunluklu uyaranlardan yani sakince yapılan etkinliklerden hoşlanma ve memnuniyet derecesidir. Algısal hassasiyet (perceptual sensitivity), ise çevreden gelen düşük yoğunluklu uyaranların beş duyuyla algılanma derecesi olarak ele alınmaktadır (Rothbart vd., 2001). Alan yazın incelendiğinde, çaba gerektiren kontrol ile ilgili okul öncesi dönemde yapılan çalışmalarda çaba gerektiren kontrolün; psikolojik sağlamlık, öğretmen-çocuk ilişkisi, akran ilişkisi, sosyal yeterlilik gibi çok önemli gelişimsel kavramlarla olan ilişkisinin olduğu görülmektedir (Eisenberg vd., 2010; Taylor, Eisenberg, Spinrad ve Widaman, 2013; Wilson, 2003).

Çaba gerektiren kontrol kavramını, Rothbart ve diğerleri (2001) ortaya koyduğu teorik çerçeve kapsamında ele almak şu nedenlerden dolayı makul görülmektedir: (1) Çaba gerektiren kontrolün davranışları engelleyici yönünü ele aldığı kadar, davranışları aktive eden (başlatan) yönünü de göz önünde bulundurmakta ve değerlendirmektedir. (2) Dikkatin çaba gerektiren kontrolün ortaya çıkışı ve gelişimindeki etkisini ortaya koymaktadır. (3) Gelişimsel değişimleri ele alarak bireysel farklılıklar yaklaşımı ile birleştirmektedir. (4) Çaba gerektiren kontrolün davranışsal olarak değerlendirilmesinde ampirik verilere dayanan bir model ortaya koymaktadır. (5) Laboratuvarında yapılan gözlemleri ve ailenin/öğretmenin çocuğu gözlemesi sonucu değerlendirmeyi aynı teorik bakış açısıyla yaklaşıp ele almaktadır. (6) Bebeklikten yetişkinliğe kadar çaba gerektiren kontrolün gelişimsel olarak değerlendirilmesine olanak sağlayacak bir model ortaya koymaktadır. (7) Çaba gerektiren kontrolü kapsamlı bir mizaç bağlamında ele almaktadır (Kochanska, Murray, ve Harlan, 2000).

Yukarıdaki nedenlerin yanı sıra, ölçeğin ebeveyn ve öğretmen gözlemlerine dayalı olarak farklı kültürlerde kullanılabilir olduğunun tespit edilmesi ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış olması bahsi geçen ölçeğin Türkiye’de de kullanılabilirliğini gösteren önemli bir veri olarak karşımıza çıkarmaktadır (Akın-Sarı, 2009; Klein, Putnam ve Linhares, 2009; Kusanagi, 1993; Sleddens, Kremers, Candel, De Vries ve Thijs, 2011; Teglasi vd., 2015). Ölçeğin ebeveyn formunun kısa versiyonu daha önce Türkçe’ye de uyarlanmıştır (Akın-Sarı, 2009). Bununla birlikte, Allan, Hume, Allan, Farrington ve Lonigan (2014) yaptıkları meta-analiz çalışmasında çocukların çaba gerektiren kontrolünü öğretmenlerin ebeveynlere nazaran daha doğru değerlendiği sonucuna varmışlardır. Bu bağlamda, ölçeğin öğretmen versiyonunun da Türkçe’ye uyarlanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Karakelle ve Saraç (2007) Türkiye’de küçük çocukların öz-düzenleme becerilerini inceleyen çalışmaların uluslararası alan yazına kıyasla yeterli olmadığını ileri sürmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de de son dönemde okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin çalışmaların artmakta olduğu bilinmektedir (Adagideli, 2018; Adagideli, Saraç ve Ader, 2015; Çelik, 2016; Ertürk-Kara ve Gönen, 2015; Sop, 2016; Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014; Tutkun, Tezel-Şahin ve Işıktekiner, 2016). 2013’de değişen okul öncesi eğitim programında öz-düzenleme becerileri de yer almaktadır (MEB, 2013). Buna göre, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öz-kontrolün kazandırılması ve bağımsız davranışların geliştirilmesi yeni programın ana prensipleri arasında ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda, “Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlama çalışmasının yapılmasının, Türkiye’deki çocukların çaba gerektiren kontrollerinin hangi düzeyde olduğu öğretmen gözlemlerine dayalı olarak belirleyebilmede ve mevcut durumun ortaya konulmasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Türkiye’deki çocuklarda tespit edilen çaba gerektiren kontrollerinin, psikolojik sağlamlık, öğretmen-çocuk ilişkisi, akran ilişkisi, sosyal yeterlilik gibi gelişimsel açıdan önemli becerilerle ilişkisi kurulabilecektir. Daha da önemlisi, uyarlanacak olan bu ölçek çaba gerektiren kontrolün, çocukların ilkökula hazır oluşlarını ne şekilde etkilediğini inceleme fırsatı verecektir. Böylelikle, farklı kesimlerden gelen çocukların aralarındaki gelişimsel farkı kapatmak için ve onların ilkökula hazır hale gelebilmeleri için yeni olanaklar ortaya çıkarılabilecektir.

## Yöntem

Bu bölümde Rothbart ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Ölçeğinin (Children's Behavior Questionnaire-CBQ) 3 alt boyutundan Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği için yapılan Türkçe'ye uyarlama çalışması ile ilgili olarak; örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma sürecine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### *Araştırma Grubu*

Araştırma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurulmuş ve "kolayda örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi kolaylıkla ulaşılabilen katılımcı grubunun çalışmaya dahil edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2012). Bu çalışmada 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 350 öğrenci geçerlilik ve güvenilirlik çalışması kapsamında yer almıştır. Örnekleme yer alan okul öncesi kurumları; 4 bağımsız anaokulu (30 öğretmen), 2 ilkokula bağlı anasınıfı (6 öğretmen), 1 üniversiteye bağlı anaokulu (6 öğretmen), 3 özel anaokuludur (8 öğretmen). Ölçeği çocuklar için onların öğretmenleri, ölçeğin başındaki yönergeyi okuyarak ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılındaki çocuklar hakkındaki gözlemlerine dayanarak her bir çocuk için ayrı ayrı doldurmuştur. Ölçüt bağımlı geçerlilik çalışması, 30 çocuk için 6 okul öncesi öğretmeni ve test-tekrar test çalışması ise toplam 30 çocuk için 6 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Dil geçerlilik çalışması için 60 çocuk ve bu çocukların yeterli derecede İngilizce dil seviyesine sahip 16 öğretmeni ile çalışılmıştır. 8 öğretmen 30 çocuk için ölçeğin ilk hafta İngilizce formunu, ikinci hafta Türkçe formunu doldurmuştur. Diğer 8 öğretmen ise 30 öğrenci için ilk hafta ölçeğin Türkçe formunu ikinci hafta İngilizce formunu doldurmuşlardır.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmada Türkçe'ye uyarlanan "Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği", Robarth ve arkadaşları (2001) tarafından okul öncesi çocukların mizaç özelliklerinin tespiti için geliştirdikleri 18 alt ölçekli ölçeğin beş alt ölçeğinden oluşmaktadır. Bu beş alt ölçek ketleyici kontrol (inhibitory control), dikkatini odaklama (attentional focusing), dikkatin transferi (attentional shifting), pasif etkinliklerden memnuniyet (low intensive pleasure) ve algısal hassasiyeti (perceptual sensitivity) kapsamaktadır. Ölçek 7'li likert türündedir ve toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Ketleyici kontrol, uygun olmayan tepki veya eylemlerin baskılama kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. 13 maddeden oluşan ketleyici kontrol alt ölçeği, "kendisinden istenildiğinde sesini alçaltabilir" ve "yönergeleri takip etmekte zorlanır" (ters madde) gibi maddelerden oluşmaktadır. Dikkat transferi, dikkatin bir nesne veya etkinlikten bir başkasına çevrilebilmesi olarak tanımlanırken; dikkatini odaklama nense veya etkinliğe odaklanıp dikkatin sürdürülmesi olarak kavramsallaştırılmıştır. 5 maddeden oluşan dikkatin transferi alt ölçeğine şu maddeler örnek olarak verilebilir: "Yemeğe çağırıldığında oyunu kolaylıkla bırakıp gelir" ve "bir şeye odaklandığında dikkatini çekmek zor olur" (ters madde). "Oyuncaklarını toplarken ya da başka iş yaparken, işini bitirene kadar genellikle ise devam eder" ve "hikaye dinlerken dikkati çabuk dağılır" (Ters madde) maddeleri ise dikkatini odaklama (9 madde) alt ölçeğinin bazı maddeleridir. Pasif etkinliklerden memnuniyet, pasif etkinliklerden yani sakince yapılan etkinliklerden hoşlanma ve memnuniyet derecesidir. 13 maddeden oluşan bu alt ölçeğin maddelerinden bazıları şunlardır: "Sakin ve rahatlatıcı etkinliklerden hoşlanır" ve "sessiz oyunlar çok ilgisini çekmez" (ters madde). 12 maddeden oluşan Algısal hassasiyet alt ölçeği ise çevreden gelen düşük yoğunluklu uyarıların algılanması olarak ele alınmaktadır ve "dokunduğu nesnelerin yüzeyinin pürüzlü veya pürüzsüz olduğunu fark eder" ve "genellikle yetişkinlerin dış görüşündeki değişiklikler hakkında yorum yapmaz" (ters madde) maddeleri bu ölçeğin maddelerinin örneklerindedir (Putnam, Ellis ve Rothbart 2001). Geçerlilik analizleri yapı geçerliliği sınanarak gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda elde edilen alt ölçeklerin orijinalinin iç tutarlılık katsayıları .69 ile .78 arasında bulunmuştur. Yapılan test-tekrar test uygulamasında ise güvenilirlik katsayıları .57 ile .73 olarak elde edilmiştir.

Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği, Eisenberg ve arkadaşları (1996) tarafından geliştirilmiş ve Önder ve Gülay Ogelman (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 12 maddeden oluşan, 9'lu likert tipi bir ölçme aracı olan ölçeğin, orijinal Öğretmen ve Anne-Baba Formlarının iç tutarlılık katsayısı .87 ve .65 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Öğretmen Formunun test-tekrar test güvenilirliği .87 iken Anne-Baba Formununki .75 ( $p < .01$ ) olarak saptanmıştır. Türkçe formunda ise (Önder ve Gülay Ogelman, 2011)



Öğretmen ve Anne Formlarının iç tutarlılık katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Öğretmen Formunun test-tekrar test güvenilirliği .96 iken Anne Formununki .94 ( $p < .01$ ) olarak saptanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin psikometrik sınaması yapılırken ölçeğin ve alt ölçeklerinin, dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin, güvenilirlik analizi için ölçeğin ve alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış; madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizlerinden sonra geçerlilik analizi gerçekleştirilmiştir. Geçerlilik analizi için kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve eşzamanlı ölçüt geçerliliği işlemleri gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliliği kapsamında akademisyen, dil ve alan uzmanlarından görüşler alınmış ve ayrıca iç tutarlılık analizleri sonuçları kapsam geçerliliği göstergeleri olarak kullanılmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında, ölçeğin tümünün alt ölçeklerle ilişkilerine ve alt ölçeklerin de kendi aralarındaki ilişkilerine bakılmıştır. Kriter geçerliliği kapsamında eşzamanlı ölçüt geçerlilik analizleri Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ile yapılmıştır (Eisenberg vd., 1996; Önder ve Gülay Ogelman, 2011). Kriter geçerliliğinin sağlanması bağlamında çaba gerektiren kontrol ile ego-sağlamlık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki beklenmektedir (Taylor vd., 2013).

### **Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği Uyarlama Süreci**

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması dilsel eşdeğerlik çalışması, çeviri ve istatistik işlemlerinden oluşmaktadır. Ölçek 4 İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Okul öncesi eğitiminde çalışan ve iyi derece İngilizce bilen 2 akademisyen tarafından Türkçe formun Türk kültürüne uygunluğu kontrol edilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonu, ölçeği daha önce hiç görmemiş bir İngilizce dil uzmanı tarafından İngilizceye geri çevrilmiştir. Geri çevirisi yapılan ölçek, ölçeği geliştiren gruba (Rothbart vd., 2001) gönderilerek kontrol ettirilmiştir. Ölçeği geliştiren gruptan alınan dönütler sonrasında revize edilen ölçeğin Türkçe formu, alanda çalışmış ve çalışmakta olan ve aynı zamanda okul öncesi eğitimi alanında doktora öğrencisi olan 2 okul öncesi öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Daha sonra alanda Türkçe Öğretmeni olarak çalışan 2 kişiden destek alınarak ölçeğin Türkçe formu düzenlenmiştir. Son olarak, geçerlilik ve güvenilirlik uygulamalarına geçilmeden önce, ölçek maddelerinin uygunluğu hakkında hâlihazırda alanda çalışmakta olan 6 okul öncesi öğretmeninden fikir alınarak Türkçe formunun son hali verilmiştir.

## **Bulgular**

Bu bölümde, ilk olarak Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışmalarından elde edilen bulgular sunulmuştur. Sonrasında, ölçeğin güvenilirlik analizine dair bulgulardan bahsedilmiştir. Son olarak, geçerlilik analizi bulgularına yer verilmiştir.

### **Dilsel Eşdeğerlik Bulguları**

Dilsel eşdeğerlik çalışmalarında her çalışma grubunda 30'ar olmak üzere toplam 60 çocuk yer almıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasına katılan öğretmenlerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Ölçekleri Türkçe'yi ve İngilizce'yi iyi derecede bilen 16 anaokulu öğretmeni doldurmuştur.

**Tablo 1.** Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışmasına ilişkin çalışma grupları

	1. Uygulama			2. Uygulama	
	Form Türü	N	Süre	Form Türü	N
1. Grup	İngilizce	30	1 Hafta	Türkçe	30
2. Grup	Türkçe	30	1 Hafta	İngilizce	30

Tablo 1'de görüldüğü üzere, birinci gruptaki öğretmenler ölçeklerin orijinal formlarını ardından, 1 hafta sonra Türkçe formlarını doldurmuşlardır. İkinci gruptakiler ise ilk hafta ölçeklerin Türkçe formlarını, 1 hafta sonra da İngilizce formlarını tamamlamışlardır. Yapılan uygulamalardan sonra, dilsel eşdeğerliği ortaya koymak için formlar arasındaki ilişkiye (Tablo 2 ve 3) bakılmış ve fark testlerinden t testi (Tablo 4 ve 5) uygulanarak form puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Dilsel eşdeğerliğin sağlanması için formlar arasında anlamlı ilişkinin olması ve anlamlı farkın olmaması gerekmektedir.

**Tablo 2.** İlk hafta İngilizce ve ikinci hafta Türkçe uygulamaları için yapılan ilişki analizi

Değişkenler	N	r
İngilizce Form	30	.93*
Türkçe Form		

\*p&lt;.01

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin önce İngilizce ve sonra Türkçe formunun uygulanma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı sonuçlarına göre alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (p<.01).

**Tablo 3.** İlk hafta Türkçe ve ikinci hafta İngilizce uygulamaları için yapılan ilişki analizi

Değişkenler	N	r
Türkçe Form	30	.93*
İngilizce Form		

\*p&lt;.01

Aynı şekilde, Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin önce Türkçe ve sonra İngilizce formunun uygulanma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı sonuçlarına göre alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır (p<.01).

**Tablo 4.** İlk hafta İngilizce ve ikinci hafta Türkçe uygulamaları için yapılan ilişkili grup t testi bulguları

Gruplar	$\bar{X}$	N	SS	SH <sub>x</sub>	t	Sd
İlk Hafta İngilizce	243.19	30	51.15	9.34		
İkinci Hafta Türkçe	245.13	30	53.51	9.77	-.54*	29

\*p&gt;.05

Öğretmenlerin ilk hafta İngilizce formunu uygulamaları, ikinci hafta Türkçe formunu uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için ilişkili grup t testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

**Tablo 5.** İlk hafta Türkçe ve ikinci hafta İngilizce uygulamaları için yapılan ilişkili grup t testi bulguları

Gruplar	$\bar{X}$	N	SS	SH <sub>x</sub>	t	Sd
İlk Hafta Türkçe	240.51	30	44.48	8.12		
İkinci Hafta İngilizce	239.73	30	41.26	7.53	.32*	29

\*p&gt;.05

Aynı şekilde, öğretmenlerin ilk hafta Türkçe, ikinci hafta İngilizce formunu uygulamaları arasında istatistiksel farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili grup t testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05). Beklendiği gibi, Türkçe ve İngilizce uygulamalardan elde edilen formlar arasında anlamlı yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiş ve formlar arasında anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular, Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin dilsel eşdeğerliğini ortaya koymaktadır. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin dilsel eşdeğerliğinin ortaya konulmasından sonra ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

### **Güvenilirlik Bulguları**

Güvenilirlik, ölçme aracının farklı durumlarda ölçtüğü şey hakkında sürekli aynı sonucu verip vermemesiyle ilgilidir (Field, 2009). Güvenilirlik analizleri kapsamında, Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin tüm maddelerinin ve alt ölçeklere ait maddelerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Sonrasında madde analizi işlemleri, madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik analizleri yapılırken alt ve üst %27'lik dilimler

karşılaştırılmıştır. Son olarak, ölçek ve alt ölçeklerin Türkçe formunun 30 çocuğa iki hafta arayla iki kez uygulanmasından elde edilen test-tekrar test güvenilirliği belirlenmiştir.

**Tablo 6.** Ketleyici kontrol alt ölçeğine ait madde analiz bulguları

	Madde Toplam		Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik	
	N	r	r	t	Sd
Madde1	350	.67*	.61*	-11.75*	188
Madde6	350	.65*	.59*	-11.36*	188
Madde10	350	.68*	.61*	-14.88*	188
Madde16	350	.67*	.60*	-14.84*	188
Madde19	350	.77*	.71*	-15.85*	188
Madde23	350	.80*	.74*	-30.55*	188
Madde27	350	.63*	.55*	-12.51*	188
Madde30	350	.59*	.50*	-11.75*	188
Madde34	350	.72*	.67*	-13.66*	188
Madde38	350	.69*	.63*	-13.99*	188
Madde42	350	.63*	.56*	-11.72*	188
Madde44	350	.77*	.72*	-20.00*	188
Madde50	350	.67*	.60*	-14.50*	188

\*p<.01

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Ketleyici Kontrol Alt Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısının .91 olduğu tespit edilmiştir. Ketleyici Kontrol Alt Ölçeği için madde analiz işlemleri bulgularına göre, tüm maddeler hem madde toplamda, hem madde kalandaki hem de madde ayırt edicilikte istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.01; Tablo 6).

**Tablo 7.** Ketleyici kontrol alt ölçeğine ilişkin test-tekrar test bulguları

Değişkenler	N	r
Test	30	.95*
Tekrar Test		

\*p<.01

İki hafta arayla Ketleyici Kontrol Alt Ölçeğinin Türkçe formunun uygulanmasına bağlı ilişki katsayısını belirlemek üzere hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. Test-tekrar test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir ilişki tespit edilmiştir (r=.95; p<.01). Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan iç tutarlılık, madde analiz ve test-tekrar test sınamalarının sonucunda, Ketleyici Kontrol Alt Ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

**Tablo 8.** Dikkatini odaklama alt ölçeğine ait madde analiz bulguları

	Madde Toplam		Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik	
	N	r	r	t	Sd
Madde5	350	.77*	.67*	-15.86*	188
Madde12	350	.75*	.64*	-19.03*	188
Madde13	350	.71*	.59*	-15.72*	188
Madde32	350	.75*	.68*	-13.41*	188
Madde36	350	.66*	.57*	-10.55*	188
Madde41	350	.80*	.73*	-17.15*	188
Madde46	350	.69*	.57*	-15.96*	188
Madde51	350	.47*	.33*	-9.06*	188
Madde52	350	.42*	.27*	-5.75*	188

\*p&lt;.01

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Dikkatini Odaklama Alt Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısının .84 olduğu tespit edilmiştir. Dikkatini Odaklama Alt Ölçeği için madde analiz işlemleri bulgularına göre, tüm maddeler hem madde toplamda, hem madde kalanda hem de madde ayırt edicilikte istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.01; Tablo 8).

**Tablo 9.** Dikkatini odaklama alt ölçeğine ilişkin test-tekrar test bulguları

Değişkenler	N	r
Test	30	.87*
Tekrar Test		

\*p&lt;.01

İki hafta arayla ölçeğin Dikkatini Odaklama Alt Ölçeğinin Türkçe formunun uygulanması sonucuna bağlı ilişki katsayısını belirlemek üzere hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur. Test-tekrar test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir ilişki tespit edilmiştir (r=.87; p<.01). Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan iç tutarlılık, madde analiz ve test-tekrar test sınamalarının sonucunda, Dikkatini Odaklama Alt Ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

**Tablo 10.** Dikkatini transferi alt ölçeğine ait madde analiz bulguları

	Madde Toplam		Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik	
	N	r	r	t	Sd
Madde2	350	.70*	.48*	-16.79*	188
Madde8	350	.74*	.59*	-16.04*	188
Madde24	350	.78*	.61*	-20.68*	188
Madde48	350	.68*	.49*	-12.44*	188
Madde49	350	.60*	.34*	-12.38*	188

\*p&lt;.01

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Dikkat Transferi Alt Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısının .75 olduğu tespit edilmiştir. Dikkatini Odaklama Alt Ölçeği için madde analiz işlemleri bulgularına göre, tüm maddeler hem madde toplamda, hem madde kalanda hem de madde ayırt edicilikte istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.01; Tablo 10).

**Tablo 11.** Dikkatini transferi alt ölçeğine ilişkin test-tekrar test bulguları

Değişkenler	N	r
Test Tekrar Test	30	.86*

\*p&lt;.01

İki hafta arayla ölçeğin Dikkat Transferi Alt Ölçeğinin Türkçe formunun uygulanması sonucuna bağlı ilişki katsayısını belirlemek üzere hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur. Test-tekrar test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=.86$ ;  $p<.01$ ). Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan iç tutarlılık, madde analiz ve test-tekrar test sınamalarının sonucunda, Dikkat Transferi Alt Ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

**Tablo 12.** Algısal hassasiyet alt ölçeğine ait madde analiz bulguları

	Madde Toplam		Madde Kalan	Madde Ayırt Edicilik	
	N	r	r	t	Sd
Madde3	350	.40*	.31*	-6.45*	188
Madde7	350	.65*	.52*	-15.45*	188
Madde9	350	.76*	.69*	-17.59*	188
Madde14	350	.32*	.16*	-5.33*	188
Madde17	350	.75*	.65*	-23.07*	188
Madde21	350	.36*	.21*	-6.08*	188
Madde25	350	.61*	.52*	-11.27*	188
Madde26	350	.58*	.46*	-9.50*	188
Madde31	350	.50*	.36*	-9.16*	188
Madde35	350	.35*	.20*	-6.07*	188
Madde40	350	.57*	.46*	-9.07*	188
Madde45	350	.56*	.45*	-11.31*	188

\*p&lt;.01

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Algısal Hassasiyet Alt Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısının .77 olduğu tespit edilmiştir. Algısal Hassasiyet Alt Ölçeği için madde analiz işlemleri bulgularına göre, tüm maddeler hem madde toplamda, hem madde kalanda hem de madde ayırt edicilikte istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.01$ ; Tablo 12).

**Tablo 13.** Algısal hassasiyet alt ölçeğine ilişkin test-tekrar test bulguları

Değişkenler	N	r
Test Tekrar Test	30	.91*

\*p&lt;.01

İki hafta arayla ölçeğin Algısal Hassasiyet Alt Ölçeğinin Türkçe formunun uygulanması sonucuna bağlı ilişki katsayısını belirlemek üzere hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur. Test-tekrar test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=.91$ ;  $p<.01$ ). Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan iç tutarlılık, madde analiz ve test-tekrar test sınamalarının sonucunda, Algısal Hassasiyet Alt Ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

**Tablo 14.** Pasif etkinliklerden memnuniyet alt ölçeğine ait madde analiz bulguları

	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırt Edicilik	
	N	r	r	t	Sd	
Madde4	350	.50*	.37*	-6.03*	188	
Madde11	350	.27*	.12*	-3.11**	188	
Madde15	350	.65*	.54*	-7.82*	188	
Madde18	350	.56*	.44*	-5.64*	188	
Madde20	350	.49*	.34*	-5.73*	188	
Madde22	350	.54*	.41*	-6.76*	188	
Madde28	350	.57*	.44*	-6.47*	188	
Madde29	350	.54*	.42*	-7.12*	188	
Madde33	350	.54*	.45*	-5.28*	188	
Madde37	350	.63*	.54*	-7.51*	188	
Madde39	350	.55*	.45*	-6.28*	188	
Madde43	350	.26*	.11*	-3.50**	188	
Madde47	350	.59*	.45*	-8.32*	188	

\*p&lt;.01

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısının .77 olduğu tespit edilmiştir. Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeği için madde analiz işlemleri bulgularına göre, tüm maddeler hem madde toplamda, hem madde kalanda hem de madde ayırt edicilikte istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.01; Tablo 14).

**Tablo 15.** Pasif etkinliklerden memnuniyet alt ölçeğine ilişkin test-tekrar test bulguları

Değişkenler	N	r
Test Tekrar Test	30	.87*

\*p&lt;.01

İki hafta arayla ölçeğin Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeğinin Türkçe formunun uygulanması sonucuna bağlı ilişki katsayısını belirlemek üzere hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur. Test-tekrar test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir ilişki tespit edilmiştir (r=.87; p<.01). Elde edilen sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan iç tutarlılık, madde analiz ve test-tekrar test sınamalarının sonucunda, Pasif Etkinliklerden Memnuniyet Alt Ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu anlaşılmış ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı ise .94 olarak tespit edilmiştir. Güvenilirlik analizleri kapsamında ölçeği oluşturan her maddenin madde toplam ve madde kalan korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. Bir maddenin ölçek kapsamında kalabilmesi için madde analiz işlemlerinde kullanılan üç ayrı teknikten en az birinde, en az .05 düzeyinde anlamlı bir sonucun elde edilmesi gerekmektedir. Bulgular incelendiğinde, 4 madde dışında (11, 21, 35, 43) tüm maddelerin, tüm tekniklerde en az .05 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir (Adagideli, 2018). Alınan uzman görüşü doğrultusunda, bu maddelerin alt ölçeklerdeki madde analiz sonuçlarının .01 düzeyinde anlamlı olması nedeniyle ölçekte tutulmasına karar verilmiştir.

### **Geçerlilik Bulguları**

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizlerinden sonra geçerlilik analizleri gerçekleştirilmiştir. Geçerlilik analizi için kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve eşzamanlı ölçüt geçerlilik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Uyarılma sürecinde akademisyen, dil ve alan uzmanlarından alınan uzman görüşleri uyarlanan ölçeğin kapsam geçerliliğinin olduğu hakkında kanıt sunmaktadır. Ayrıca madde (madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik) analizlerinde ortaya konan bulgular da kapsam geçerliliğini desteklemektedir. Hem alınan uzman görüşleri hem de dilsel

eşdeğerlik ve madde analizlerinden elde edilen bulgular uyarlanan ölçeğin kapsam geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Yapı geçerliliği genel olarak faktör analizi yapılarak ortaya konmaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacı grubu, beş alt ölçek için faktör analizinin gerekli olmadığını belirtmiştir. Alan yazında böyle durumlarda faktör analizi yapılmayarak orijinal faktör yapısına bağlı kalınan çalışmaların olduğu bilinmektedir (Gülay, 2008; Onat ve Otrar, 2010). Alınan uzman görüşleri ve alan yazındaki çalışmalar göz önünde bulundurularak Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin orijinal faktör yapısına bağlı kalınmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda, yapı geçerliliğini ortaya koymak için ölçeğin tümünün alt ölçeklerle ilişkilerine ve alt ölçeklerin de kendi aralarındaki ilişkilerine bakılmıştır.

**Tablo 11.** Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği ve alt ölçekler arasındaki ilişkiler ilişkin bulgular

	1	2	3	4	5	6
ÇGKÖ (1)	1	.92*	.89*	.80*	.60*	.75*
Ketleyici kontrol (2)		1	.84*	.78*	.36*	.59*
Dikkatini odaklama (3)			1	.71*	.37*	.51*
Dikkatini transferi (4)				1	.31*	.48*
Algısal hassasiyet (5)					1	.32*
Pasif etkinliklerden memnuniyet (6)						1

\*p<.01

Çaba Gerektiren Kontrol ölçeği ve ölçeğin alt ölçekleri arasındaki ilişkilerin .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ölçek ile alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları .60 ile .92 arasında değişmektedir. Alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları .31 ile .84 arasında değişiklik göstermektedir (Tablo 11; p<.01). Bu bulgulara göre, alt ölçeklerin, Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin ölçmeyi amaçladığı boyutlar olduğu söylenebilmektedir.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin kriter geçerliliğini test etmek için Önder ve Gülay-Ogelman (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği kullanılmıştır. Alan yazında çalışmalar incelendiğinde, küçük çocukların çaba gerektiren kontrolleri ile ego-sağlamlıkları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir (Cumberland-Li, Eisenberg ve Reiser, 2004; Taylor, Eisenberg, Spinrad ve Widaman, 2013). Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

**Tablo 12.** Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Değişkenler	N	r
Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği	30	.53*
Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği		

\*p<.01

Elde edilen orta düzeydeki anlamlı ilişki sonuçlarla alan yazında küçük çocukların çaba gerektiren kontrol ile ego-sağlamlığın incelendiği çalışmalardan elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir (Cumberland-Li vd., 2004; Taylor vd., 2013). Bu durum, Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin kriter geçerliliğinin olduğunu gösteren bir kanıt ortaya koymaktadır.

## Sonuç

Bu çalışmada Rothbart ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu bağlamda Türkçe'ye çevrilen ölçeğin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır.

Dilsel eşdeğerlik analizleri kapsamında, Türkçe ve İngilizce formlardan alınan puanlar arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iki dilde uygulanan formlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, ölçekteki

maddelerin her iki dil için farklı algılanmadığı ve ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığı söylenebilmektedir.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt ölçeklerinin tutarlılık katsayıları ise .75 ile .91 arasında değişmektedir. Ayrıca test-tekrar test analizleri sonucunda yapılan uygulamalar arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu ve farklı zamanlarda yapılan uygulamalar arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Yapılan madde analiz sonuçlarında, ölçeğin tamamı ele alındığında 4 madde (11, 21, 35, 43) dışında tüm maddelerin tüm tekniklerde en az .05 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Alınan uzman görüşü doğrultusunda, bu maddelerin alt ölçeklerdeki madde analiz sonuçlarının .01 düzeyinde anlamlı olması nedeniyle bu maddelerin de ölçekte tutulmasına karar verilmiştir.

Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği'nin geçerlilik çalışmaları kapsamında kapsam, yapı ve kriter geçerliliği sınanmıştır. Akademisyen, alan ve dil uzmanlarından alınan uzman görüşleri ve madde analiz sonuçları kapsam geçerliliğine kanıt olarak sunulmuştur. Ölçeğin orijinal faktör yapısına bağlı kalınarak, alan yazında benzer uyarlama çalışmalarında yapıldığı gibi, yapı geçerliliği ölçeğin tümünün alt ölçeklerle ilişkilerine ve alt ölçeklerin de kendi aralarındaki ilişkilerine bakılarak saptanmıştır (Gülay, 2008; Onat ve Otrar, 2010). Ölçek ve alt ölçekler arasında tespit edilen istatistiksel olarak anlamlı orta düzeydeki pozitif ilişkiler göz önüne alındığında ölçeğin yapı geçerliliğinin olduğu söylenebilmektedir

Ölçeğin kriter geçerliliği eşzamanlı ölçüt geçerlilik analizi yapılarak sınanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Önder ve Gülay Ogelman (2011) tarafından Türk kültürüne kazandırılan Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ile uyarlama çalışması yapılan ölçek arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İki ölçek arasında  $p < .01$  düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, alan yazındaki benzer çalışmalarla paralellik gösterdiği için kriter geçerliliği olduğu söylenebilmektedir (Cumberland-Li vd., 2004; Taylor vd., 2013).

Çocuklara ilkökula başlarken fırsat eşitliği sunmanın yollarından birinin de erken yaşlarda onların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi olduğu düşünülmektedir (Adagideli, 2018). Mizacın öz-düzenleme becerilerinin ortaya çıkmasında etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çocukların mizaca bağlı öz-düzenleme becerilerinin (çaba gerektiren kontrol) farkında olması ve uygun öğrenme ortamları oluşturarak onların çaba gerektiren kontrollerini desteklemesi gerekmektedir. Çaba Gerektiren Kontrol Ölçeği, farklı kültürlerde okul öncesi dönem çocuklarının çaba gerektiren kontrollerini ölçtüğü tespit edilen bir ölçme aracıdır. Allan ve diğerlerinin (2014) belirttiği gibi çaba gerektiren kontrolü öğretmenler ebeveynlere nazaran daha doğru değerlendirmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, Türkçe'ye uyarlanan bu ölçeğin Türkiye'deki okul öncesi dönem çocuklarının çaba gerektiren kontrollerini belirlemek amacıyla öğretmenler tarafından kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu ölçeği kullanarak, öğretmenlerin çocukların çaba gerektiren kontrolünü değerlendirmesi ve yaptığı tespitler doğrultusunda öğretim uygulamalarını şekillendirip çocukları desteklemesi önerilmektedir. Ayrıca, Türkiye'de okul öncesi kurumlara devam eden çocukların çaba gerektiren kontrollerine yönelik yapılacak araştırmalarda da ebeveynlerden ziyade öğretmenlerden bilgi edinmesi tavsiye edilmektedir.

### Kaynakça

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423–440.
- Akın-Sarı, B. (2009). *Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve 3-6 yaş çocuklarında mizacın etyolojisinin araştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368–2379.



- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy abilities in kindergarten. *Child Development, 78*, 647–663.
- Bridgett, D. J., Oddi, K. B., Laake, L. M., Murdock, K. W., & Bachmann, M. N. (2013). Integrating and differentiating aspects of self-regulation: Effortful control, executive functioning, and links to negative affectivity. *Emotion, 13*(1), 47–63.
- Bryce, D., Whitebread, D., & Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning, 10*(2), 181–198.
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Relations of young children's agreeableness and resiliency to effortful control and impulsivity. *Social Development, 13*, 193–212.
- Çelik, H. (2016). *Yürütücü işlevler ve ilkökula hazır bulunuşluk arasındaki bağlantılar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Özyeğin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology, 8*, 141–162.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development, 21*(5), 681–698.
- Ertürk-Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(4), 1224–1239.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd. ed.)* London: Sage.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üstbilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 10*(20), 85–103.
- Klein, V. C., Putnam, S. P., & Martins Linhares, M. B. (2009). Assessment of temperament in children: Translation of instruments to Portuguese (Brazil) Language. *Interamerican Journal of Psychology, 43*(3), 552–557.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*(2), 220–232.
- Kusanagi, E. (1993). A psychometric examination of the Children's Behavior Questionnaire (Annual Report, 1991–1992, No. 15). Sapporo, Japan: Hokkaido University, Faculty of Education, Research and Clinical Center for Child Development.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*(4), 947–959.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Onat, O. ve Otrar M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 31*, 123-143.
- Önder, A. ve Gülay-Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the Ego Resiliency Scale (teacher-mother-father forms) for children aged between 5 and 6. *International Refereed Academic Social Sciences Journal, 2*(1), 5–21.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin geliştirilmesi ve Standardizasyonu* (Yayınlanmamış doktora tezi.). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The Structure of Temperament from Infancy through Adolescence. In A. Elias & A. Angleitner (Eds), *Advances in Research on Temperament* (165-82). Germany: Pabst Science Publishers.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*(5), 1394–1408.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). New York, NY: Wiley.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sleddens, E. F., Kremers, S. P., Candel, M. J., De Vries, N. N. ve Thijs, C. (2011). Validating the children's behavior questionnaire in Dutch children: Psychometric properties and a cross-cultural comparison of factor structures. *Psychological Assessment*, 23, 417–426.
- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıbuyurdu, E. F. ve Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317–328.
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Widaman, K. F. (2013). Longitudinal relations of intrusive parenting and effortful control to ego-resiliency during early childhood. *Child Development*, 84(4), 1145–1151.
- Teglasi, H., Schussler, L., Gifford, K., Annotti, L. A., Sanders, C., & Liu, H. (2015). Child behavior questionnaire–Short form for teachers: Informant correspondences and divergences. *Assessment*, 22(6), 730–748.
- Tutkun, C. Tezel Şahin, F. ve Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (ss. 459–473). Ankara: Pegem Akademi.
- Wilson, B. J. (2003). The role of attentional processes in children's prosocial behavior with peers: Attention shifting and emotion. *Development and Psychopathology*, 15, 313–329.
- Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: a call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6(2), 112–121.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In P. Pintrich, M. Boekaerts & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Orlando, FL: Academic Press.



## Sokratik Sorgulama Yöntemi ile “Ohm Kanunu” Konusunun Öğretimi<sup>1</sup>

Gülçin ZEYBEK<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı 10. Sınıf “temel elektronik ve ölçme dersi” kapsamında “Ohm kanunu” konusunun öğretiminde “Sokratik sorgulama yöntemi” kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini tespit etmek ve uygulanan yöntemle ilişkin öğrenci görüşlerini almaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında, Karaman ilinde bir meslek lisesinin Bilişim Teknolojileri alanı 10. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 15 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, tek grup öntest-sontest deneysel model ile yürütülmüştür. Deney grubunda temel elektronik ve ölçme dersinin “Ohm kanunu” konusunda öğrenme ve öğretme yöntemi olarak Sokratik sorgulama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş başarı testi, deneysel çalışmadan önce öntest, deneysel çalışmalardan sonra sontest ve deneysel sürecin bitiminden 1 ay sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında öğrenciler tarafından tutulan haftalık öğrenme günlüklerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizi, betimsel istatistik teknikler ve ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak yapılmıştır. Öğrenme günlüklerinden elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde, Sokratik sorgulama yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler, Sokratik sorgulama yönteminin öğrenmeye, kişisel gelişime ve sınıf iklimine olan etkilerine ilişkin genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük kısmı uygulamayı oldukça farklı ve ilgi çekici bulduklarını ve tekrar yapmak istediklerini ifade ederken; bir kısmı fen alanına ait derslerde yapmanın yararlı olacağını dile getirmişlerdir. Araştırma bulguları ilgili alanyazın doğrultusunda incelenerek uygulamaya ve yapılabilecek araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Sokratik sorgulama yöntemi  
Sokrates  
Ohm kanunu  
Öğretim yöntemleri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.06.2018  
Kabul Tarihi: 26.06.2018  
E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

## Instruction of "Ohm Law" with Socratic Questioning Method

### Abstract

The purpose of this research is to determine the effect of the use of the Socratic questioning method to the academic achievement of the students in the teaching of the "ohm law" subject within the scope of the 10th grade "basic electronic and

### Keywords

Socratic method  
Socrates  
Ohm law  
Teaching methods

<sup>1</sup> Çalışmanın bir bölümü 26-28 Nisan 2018 tarihleri arasında Bodrum/Muğla’ da düzenlenmiş olan II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu’ nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [gulcinzeybek@kmu.edu.tr](mailto:gulcinzeybek@kmu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-5509-5129>

measurement course" of the Vocational High School Information Technology Department and to take student opinions on the applied method. The study group of the research consists of 15 students who are studying at the 10th grade level in the Information Technologies Department of a vocational college in Karaman province in the 2016-2017 academic year. The study was conducted with a single group pretest-posttest experimental model. In the experiment group, Socratic questioning method was used as a learning and teaching method on subject of "Ohm law" of "basic electronic and measurement course". The test developed by the researcher was applied as pretest before experimental work, as posttest after experimental work and as persistence test, 1 month after end of experimental period. The qualitative data were collected from the weekly learning logs maintained by the students. On analyzing quantitative data descriptive statistical techniques and Wilcoxon signed rank test for paired samples were used. Qualitative data obtained from learning logs were analyzed using descriptive analysis technique. When the quantitative findings of the study were examined, it was seen that the Socratic method was effective in increasing the academic achievement of the students and in maintaining the permanence of learning. Participants in the survey reported a generally positive opinion of the impact of the Socratic method of inquiry on learning, personal development, and communication in classroom. Most of the students stated that they found the application quite different and interesting and wanted to do it again; some of them would be useful to do in science subjects. The research findings were examined in the direction of the related literature and various suggestions were made for applicants and researchers.

## ArticleInfo

Received: 06.01.2018  
Accepted: 06.26.2018  
Online Published: 04.30.2019

## Giriş

Eski çağlardan bu yana en önemli sorunlardan biri eğitim olmuştur. Eğitimle ilgili modern zamanda geliştirilen pek çok teori olmakla birlikte, bu teorilerin köklerinin Antik çağa ve bir kısmının da Sokrates ve Platon' un insan ve eğitim anlayışına dayandığı söylenebilir. Bunlardan Sokratesçi eğitim modeli, Sokrates' in insan anlayışının bir sonucudur ve temel kavramı da kendini geliştirmedir. Sokratesçi eğitim modeli, her bireyin potansiyel güçlerinin açığa çıkması için, toplumsal konumuna bakılmaksızın bilgiye ulaşması gerektiğini savunur. Asıl amacı, öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretmek olan Sokrates' in eğitim anlayışı, kendine özgü bir yöntem ortaya çıkarmıştır (Demirci, 2007). Sokrates yöntemi ya da başka bir ifadeyle Sokratik yöntem, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından buluş (keşfetme) yoluyla öğrenme ve öğretme yaklaşımını temel alan bir yöntemdir. Bu yöntem, önceden düzenlenmiş bir dizi soru ile öğrencilerin bildiklerinden hareket ederek ona yeni bilgiler öğretilmesine dayanan bir öğretim yöntemi olup, Sokrates' in felsefi tartışmalarda uyguladığı yöntemin öğretime uyarlanmış şeklidir (Aydın, 2001).

Sokrates, öğrencilere sorular sorarak, Sokratik diyalog olarak da bilinen bir yöntem ile öğretmiştir. Bu yöntem, diğer Antik Yunan filozofların da iddia ettiği gibi, insanların akıllarındaki her şey hakkında önceden bir bilgi sahibi olma fikrine dayanır. Sokratik yöntem kullanarak kişiye yeni bir şey öğretilmez, daha ziyade bilinen tekrar buldurulur (Aydın, 2008). Sokratik yöntemde, sorular önce kişinin yanlış veya eksik olan önermesini tartışmak için kullanılır, ardından bu önermeyle çelişen örnekleri ortaya koyacak sorular gelir. Sonra bu yeni bilginin ışığında önceki öncül reddedilir veya tekrar gözden geçirilir (Türkçapar, Kahraman ve Sargin, 2015). Bu yöntem diyalektik yöntemle benzetmekle beraber daha planlıdır. Zekice kurgulanmış sorularla öğrencilerin hem kendilerini hem dünyayı tanımalarını sağlar (Friedell, 2004). Platon'un diyalektik yöntemi (Platon, 1997), doğruya varmak, kavramları açıklığa kavuşturmak, belirlemek ve bunların kesin tanımlarını bulmak için karşıtlıklar içinde ilerleyen karşılıklı bir konuşma yöntemidir (Akarsu, 1998). Yöntem, Sokrates' ten sonra Platon' un akademisinin de baş tacı olmuş ve eğitim programının önemli bir noktasına yerleşmiştir (Coşgun, 2015).

Eleştirel düşünmenin temelleri ve kullanımını da binlerce yıl öncesine ve yine Sokrates' e dayanır. Sokrates karşılaştığı durumları ve fikirleri kabul etmeden önce sorular sormanın önemini çok iyi bilmekte ve bilgiyi sorular yoluyla ortaya çıkarma yöntemini kullanmaktaydı. Sokrates' in yöntemi günümüzde de eleştirel düşünmenin en önemli stratejilerinden biri olmuştur (Cihaner, 2007). Sokratik sorular, aynı zamanda öğrencinin düşünmesini ve tartışmasını tetiklemede etkili bir öğretim tekniğidir

(Sue, 1991). Sokrates, bilginin insanda doğuştan olduğunu, bunların hatırlanmasıyla bilginin elde edileceğini savunmuştur. Bu doğuştan olan bilgiyi ortaya çıkarabilmek de özel bir çalışma gerektirir ki, bu da Sokrates' in yöntemini oluşturur. Onun yöntemi iki bölümden meydana gelir: Ironie (alay) ve Maeutik (doğurtma) (Aydın, 2001). Alay basamağında, sorulan sorularla hiçbir bilgisinin olmadığını öğrenci anlar. Doğurtma basamağında ise, yine sorular ve ipuçlarıyla, öğrencinin aklını çalıştırıp doğru bilgiyi bulması sağlanır (Sönmez, 2005).

Sokrates'in öğretim yöntemi, doğurtucu yöntemi içerir. Bir ebe işlevi gören öğretmen, bilgiyi veren kişi ya da bilginin nedeni değildir, yalnızca bilginin doğuşu için bir araçtır. Ancak ebeninkinin tersine öğretmenin işi burada bitmez. Öğretmen, öğrencinin ürettiği bilgiyi sınırlar ve ciddi bir sınıma ve eleştiri süzgecinden geçirir. Öğretmen, ancak bildiğinin hesabını verdiği ve ürettiği argümanı savunabilir duruma geldiği zaman tatmin olur (Versenyi, 2007). O nedenle, öğretmenin öğrenci üzerindeki mutlak otoritesini reddeden Sokrates' in eğitim metodu, öğretmenin kendi bilgi ve kurallarını öğrenciye aktarması şeklinde işleyen bir yöntem değil, öğrenciyle birlikte belli bir konuda bilgi sahibi olma yöntemidir (Demirci, 2007). Ross (1996)' a göre Sokratik eğitimin yükselen bir değer olmasının üç sebebi vardır:

1. Çocukların, bilgiyle doldurulması gereken sabit bir bilişsel kapasiteyle doğduğuna dair eğitim anlayışı ortadan kalmaya başlamıştır. Artık bilişsel yetenek, eğitim yoluyla geliştirilebilen bir dizi beceri olarak görülmektedir. Bazı çocukların diğerlerinden daha kolay öğrenebildiği doğrudur, ancak eğitimin amacı, her bir çocuğunu potansiyelini en üst sınıra çıkarmaktır.

2. Toplum, bir yanda sıradan insanların olduğu, diğer yanda ise uzmanlar ve otoritelerin olduğu kutuplaşmadan uzaklaşmıştır. Eğitimde gittikçe artan bir biçimde öğrenciler, kendilerine öğretileni daha fazla sorgulamakta ve öğretmenlerden de, öğrencinin daha aktif rol oynadığı öğrenmeyi kolaylaştırıcı rol oynaması istenmektedir.

3. Başka kurumlarla birlikte eğitim sisteminden de, genel olarak iyiye katkıda bulunması beklenmektedir. Eğitim kurumlarından, üniversiteye gönderilen öğrenci veya mezun sayısı gibi niceliksel ölçütler yerine, bireyleri hayata hazırlaması beklenmektedir.

Sokratik eğitime tarihin her döneminde ihtiyaç duyulmuş olmakla birlikte, bugünkü toplumda bu ihtiyacı artmış olduğu söylenebilir. Çünkü bu eğitim modeli, güncelliğini yitirmeyecek özellikler taşıyan bir model gibi görünmektedir (Demirci, 2007). Kuçuradi' ye (1998) göre üniversite öncesi tüm öğretim basamaklarındaki insan hakları öğretiminde başlıca yöntem, Sokratik yöntem olmalıdır. Chang, Lin ve Chen (1998) tarafından yapılan araştırma sonuçları günlük hayattan ve sınıftaki öğrenmelerden gelen kavram yanlışlarının düzeltilmesinde Sokratik diyalogun etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca yöntem, öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında düşüncelerini sağlamış ve yöntemin öğrencilerin öğrenmelerine büyük katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Öğrenciler, bu yöntemin başka alanlarda da kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Driver, Guesne ve Tiberghien' in (1998), herhangi bir öğretim konusunun daha etkili bir biçimde öğrenilmesini sağlamak ve öğretilecek konuya ilişkin kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak amacıyla önerdikleri yöntemlerden biri de Sokratik sorgulamadır. Bu yolla akran tartışma ortamları yaratılabilir ve öğrenciler konuya ilişkin ilişkisiz fikirlerinin farkına varabilirler. Böylelikle birbirlerini etkileyerek tutarlı fikirler oluşmasını sağlayacak ortamlar oluşur (Baysen, Güneylü ve Baysen, 2012).

Çebi (2006), çalışmasında Sokratik sorgulama yönteminin Türkçe eğitim programına nasıl yansıtıldığını ve uygulamalarda bu yönteme ne kadar yer verildiğini araştırmıştır. Araştırmacı, çalışma sonucunda uygulamalarda Sokratik sorgulama yöntemine yer verilmediği hatta tezat teşkil edecek uygulamalar kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Şişman (2009), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde uygulanan Sokratik yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri, düşünceleriyle ilgili farkındalık geliştirebildikleri, farklı fikirlere karşı anlayış göstermeye başladıkları, sorguladıklarından yola çıkarak yeni düşünceler oluşturabildikleri, eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin dersin işlenişine yönelik olumlu düşünceler geliştirdikleri, derse aktif olarak ve zevk alarak katıldıkları belirlenmiştir. Ertuğrul ve İnan (2009), araştırmalarında Sokratik sorgulama yönteminin önemini ortaya koymaya ve Bloom taksonomisindeki yerini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma

sonucunda Sokratik sorgulama yönteminin, güncellenmiş Bloom taksonomisinin son üç basamağı olan çözümlenme, değerlendirme ve yaratma aşamalarına uyarlanabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Chorzempa ve Lapidus (2009), çalışmalarında uygulama öncesi hazırlıklar, uygulama süreci ve bu süreçte öğrencinin ve öğretmenin rolü ile süreç sonunda elde edilen kazanımları ortaya koymuşlardır.

Emir, Hüner ve Uzelli (2012), Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üst bilişsel farkındalık düzeylerine olan etkisini inceledikleri deneysel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda Sokratik sorgulama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin program öncesi ve sonrası akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Boghossian (2012), araştırmasında Sokratik sorgulamanın gerçekte ne olduğuna ve bazı çalışmalarda bahsedildiği şekilde öğrenciyi aşağılayan, utandıran bir yöntem olmadığını açıklamıştır. Al-Darwish (2012), çalışmasında Sokratik sorgulama becerisini tecrübe etmiş yeni mezun olmuş öğretmenler ile on yıldan fazladır görev yapan ve bu beceriye hakim olmadığı düşünülen öğretmenlerin derslerini gözlemlemiş ve gözlem sonucu yeni öğretmenlerden bazılarının öğrencileri sorgulamaya cesaretlendirirken, deneyimli öğretmenlerin yalnızca sorulara cevap beklediğini görmüştür.

Dadı (2013), kimya dersinde “Mol Kavramı ve Avagadro Sayısı”nın öğretilmesine yönelik deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney grubunda Sokratik öğretim yöntemi kullanılırken, kontrol grubunda düz anlatım yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Sokratik öğretim yönteminin konuların anlaşılması, etkililiği ve dersin amaçlarına ulaşma bakımından klasik yöntemle oranda daha etkili olduğu saptanmıştır. Epçaçan (2013) tarafından yürütülen çalışmada, Sokrat semineri tekniğinin lise öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli etkisi olduğu belirlenmiştir. Bozer (2014), öğrencilerin Sokratik sorgulama becerileri hakkında fikir elde etmek ve bu konuda yapılacak deneysel çalışmalar sonucunda öğrencilerin durumu ile ilgili tam bilgiye sahip olmak amacıyla ortaöğretim öğrencilerinin Sokratik sorgulama becerilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmiştir. Korkmazer (2016), maddenin hal değiştirmesi konusunun ortaokul öğrencilerine anlatımında Sokrates yönteminin kullanılmasının onların akademik başarılarına etkisini araştırmak amacıyla 5. sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, maddenin hal değişimi konusunun öğretiminde deney grubuna uygulanan Sokrates yönteminin yapısalcı modelin diğer yöntemlerine göre başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çoban (2016) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada ise, yaşantı oluşturularak Sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun kişiler arası sorumluluk, çevreye karşı sorumluluk ve kamusal sorumluluklarının kontrol grubuna ve yalnız Sokratik sorgulamanın yapıldığı gruba göre daha fazla gelişmiş olduğu gözlenmiştir.

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

İlgili alanyazın incelendiğinde Sokratik sorgulama yöntemine ilişkin az sayıda çalışma bulunduğu, mevcut çalışmaların büyük bölümünün de Sokratik sorgulama yönteminin ne olduğuna, nasıl kullanıldığına ilişkin olduğu, ancak yöntemin uygulanmasına dayalı nicel ve nitel çalışmaların sınırlılık gösterdiği görülmektedir. Araştırmanın, diğerlerinden farklı olarak meslek lisesinde yürütülmüş uygulamalı bir çalışma olması ve nicel ve nitel yöntemleri bir araya getirmesi, akademik başarı yanında öğrenilenlerin kalıcılığına ve öğrenci görüşlerine de yer verilmiş olması sebebiyle alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Sokratik sorgulama yöntemi, önceden az ya da çok bilgi sahibi olunan, somut konularda etkili olduğu bilinen bir yöntemdir. Bireyin daha önceden öğrenmiş olduklarından hareket edilerek yeni öğrenmeler sağlanabilir. Bu yolla sadece bilgi ve kavrama değil, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışların da kazandırılması söz konusudur. Çünkü birey, eski bilgilerini hatırlayarak, bunlar arasındaki ilişkileri kavrayarak, bu bilgilerin analiz ve sentezini yaparak yeni bilgiler edinir. Ayrıca dersin başında ön bilgi sağlayıcı ya da ön bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırıcı uyarıcılar kullanılabilir. Bu bağlamda “Ohm Kanunu” konusunda deney ve gözlemden yararlanılabilir. Somut bir konu olması ve öğrencilerin farklı kademelerde bu konu ile karşılaşmış olmaları sebebiyle “Ohm Kanunu” konusunun Sokratik sorgulama yöntemi kullanılarak öğretilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı 10. sınıf “Temel Elektronik ve Ölçme Dersi” kapsamında “Ohm Kanunu” konusunun öğretiminde “Sokratik sorgulama” yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini tespit etmek ve uygulanan yöntemle ilişkin öğrenci görüşlerini almaktır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin uygulama öncesi (öntest) ve uygulama sonrası (sontest) puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin uygulanan Sokratik sorgulama yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Çalışma, tek grup öntest-sontest deneysel model ile yürütülmüştür. Desenin simgesel gösterimi Tablo 1’ de verilmiştir.

**Tablo 1.** Tek Grup Öntest-Sontest Desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012).

G: Çalışma grubu

O<sub>1</sub>: Çalışma grubuna uygulanan öntest

X: Çalışma grubunda uygulanan deneysel işlemler (Sokratik sorgulama yöntemi)

O<sub>2</sub>: Çalışma grubuna uygulanan sontest

#### *Araştırma Grubu*

Tek grup öntest-sontest deneysel model ile yürütülmüş olan araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında, Karaman ilinde bir meslek lisesinin Bilişim Teknolojileri alanı 10. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 15 öğrenci oluşturmaktadır.

#### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmacı tarafından deneysel çalışmadan önce öntest, deneysel çalışmalardan sonra sontest ve deneysel sürecin bitiminden 1 ay sonra kalıcılık testi olarak uygulanmak üzere bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi oluşturulurken testin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla dersin öğretim programı ayrıntılı olarak incelenmiş, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüş ve önerileri alınmış, kapsamı temsil eden davranışları belirlemek üzere belirtke tablosu oluşturulmuş ve her davranışı yoklamak üzere en az üçer soru hazırlanmıştır. Böylece 12 sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testinin deneme uygulaması il merkezinde bulunan başka bir meslek lisesinin bilişim teknolojileri alanında öğrenim görmekte olan 96 öğrenci ile yapılmıştır. Madde analizi kapsamında her bir maddenin güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi ve güvenilirlik indeksi hesaplanmış, yapılan madde analizi sonrasında 2 soru testten çıkarılmıştır. 10 sorudan oluşan nihai testin ortalama güçlüğü 0,48 ve KR-20 değeri 0,78 olarak hesaplanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise öğrenciler tarafından tutulan öğrenme günlüklerinden yararlanılmıştır. Öğrenciler, her dersin bitiminde bu günlükleri doldurmuş ve ders öğretmenine teslim etmişlerdir.

#### *Uygulama Süreci*

Deney grubunda “Temel Elektronik ve Ölçme” dersi “Ohm Kanunu” konusunda öğrenme ve öğretme yöntemi olarak “Sokratik sorgulama” yöntemi kullanılmıştır. Haftalık ders saati iki olan temel elektronik ve ölçme dersinde üç hafta süre ile ve toplam altı ders saati boyunca deneysel uygulama yapılmıştır. Bu süreçte dersler okulun fizik laboratuvarında yapılmıştır. Her dersin başında ders öğretmeni tarafından bir deney düzeneği hazırlanmış ve Ohm kanununa ilişkin deney yapılmıştır. Deneyden elde edilen ölçüm sonuçları kaydedilmiş ve elde edilen sonuçlara ilişkin daha önce geliştirilmiş ve mantıksal olarak sıralanmış olan sorular planlı bir şekilde öğrencilere yöneltilmiştir.

Bahsedilen mantıksal sıra genellikle geçmiş konu ile bağlantılı sorular, sebep-kanıt soruları, varsayım soruları, açıklama ve yorum soruları şeklinde ilerlemiştir. Dersin başlangıcında geçmiş konu ile bağlantılı sorular kullanılırken, keşfetme aşamasında sebep-kanıt ve varsayım sorularından yararlanılmıştır. Dersin devamında açıklama ve yorum soruları ile konu derinleştirilmiştir. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda onlara yeni sorular sorulmuştur. Burada da geçmiş soru ile ilgili sorulardan faydalanılmıştır. Bu sırada öğrenciler de öğretmene ve diğer öğrencilere sordukları sorularla dersin akışını yönlendirmişlerdir. Yöntem uygulanırken öğretmen, her zaman soruya soru ile karşılık vermiş, her sorunun ardından öğrencilere düşünmeleri için zaman tanımış, doğru ya da yanlış bütün cevapları önemle değerlendirmiş, kısa ve ayrıntısız cevaplar verildiğinde derinleştirici sorulardan yararlanmış, yanlış cevaplar verildiğinde ya da konudan uzaklaşmalar görüldüğünde yönlendirmeyi ve ara sıra konunun anlaşılıp anlaşılmadığının kontrolünü yine sorularla sağlamıştır. Öğretmen derste yerine göre, geçmiş soru ya da konuyla ilgili sorulardan (Örn: “Geçen haftaki derste direnci artırdığımızda gerilimin de artmasını nasıl yorumlamıştık?”), sebep veya kanıt sorularından (Örn: “Akım sabitken gerilimin dirençle aynı oranda artması ya da azalması neden kaynaklanabilir?”), varsayım sorularından (Örn: “Direnci iki katına çıkarmış olsaydık akım bundan nasıl etkilenirdi?”), yorum sorularından (Örn: “Gerilim sabitken direncin değerinin iki katına çıkardık. Bu durumda akımın yarıya inmesi nasıl açıklanabilir?”) vb. sıkça faydalanmıştır. Dersin akışını çoğunlukla öğretmen ve öğrenciler birlikte yönlendirmiş, konudan uzaklaşıldığı anlarda öğretmen yine sorular aracılığıyla sürece müdahale etmiş, ancak yeni ve doğru bilgiler öğrencilere buldurulmuştur. Sınıfın tamamının derse katılımını sağlamak ve sınıf içi iletişimi en üst seviyeye çıkarmak için rahat bir fiziksel ortam sunacağı düşünülen “U” sınıf düzeni uygulanmıştır. Öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için bir yandan eşitlikçi, huzurlu ve özgür bir ortam yaratılmaya çalışılmış, bir yandan da öğrencilerin birbirleriyle konuşmaları ve tartışmaları önlenmeye çalışılmıştır. Deneysel süreçte öğrenciler her dersten sonra yazdıkları öğrenme günlüklerini aynı gün ders öğretmenine teslim etmişlerdir. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş başarı testi, deneysel çalışmadan önce öntest, deneysel çalışmalardan sonra sontest ve deneysel sürecin bitiminden 1 ay sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Nicel verilerin analizi, betimsel istatistik teknikler ve ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak yapılmıştır. Bu test, sosyal bilimlerde yürütülen gruplar içi çalışmalarda ilişkili örneklem t testinin yerine kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarını analiz etmek amacıyla ve çalışma grubunun 15 kişi gibi az sayıda bireyden oluşmuş olması sebebiyle bu teknik tercih edilmiştir. Öğrenme günlüklerinden elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonucu elde edilen nitel veriler, yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Sunumda öğrenci adları yerine Ö1, Ö2 gibi kodlamalar kullanılmıştır.

## **Bulgular**

### *Araştırmanın Nicel Bulguları*

Bu bölümde araştırmada kullanılan başarı testinden elde edilen öntest, sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### *Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

**Tablo 2.** Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması (Mean Rank)	Sıra Toplamı (Sum of Ranks)	Z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,417	0,001
Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
Eşit	0				

p<0.05.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=3,417; p<0,05; Mean Rank=8,00; Sum of Ranks=120,00). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre,



Bilişim Teknolojileri Alanı, Temel Elektronik ve Ölçme dersi “Ohm Kanunu” konusunda “Sokratik sorgulama” yönteminin öğrencilerin öğrenmelerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

### ***Deney Grubu Öğrencilerinin Sontest ve Kalıcılık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması***

**Tablo 3.** Öğrencilerin sontest ve kalıcılık puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	7	6,86	48,00	0,178	0,859
Pozitif Sıra	6	7,17	43,00		
Eşit	2				

$p \leq 0.05$ .

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z=0,178$ ;  $p \leq 0,05$ ). Bu bulguya dayanılarak “Ohm Kanunu” konusunu “Sokratik Sorgulama” tekniği ile öğrenen öğrencilerin uygulama sonrasındaki başarı düzeylerinin daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığı, yani “Sokratik Sorgulama” yönteminin Temel Elektronik ve Ölçme dersi “Ohm Kanunu” konusunda öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir.

### ***Araştırmanın Nitel Bulguları***

Bu bölümde öğrenciler tarafından doldurulan öğrenme günlükleri aracılığıyla elde edilen öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

### ***Öğrencilerin Sokratik Sorgulama Yönteminin Öğrenmelerine Olan Etkisine İlişkin Görüşleri***

Araştırmaya katılan öğrenciler, Sokratik sorgulama yönteminin kendilerinde merak yarattığı için derse güdülenmelerini sağladığını, derse daha iyi konsantre olduklarını, dersi daha ilgiyle ve dikkatle dinlediklerini, öğretmenin soruya soruyla yanıt vermesinin kendilerini düşünmeye ve mantık yürütmeye teşvik ettiğini, yanlış ve eksik noktaları bulmada sorumluluğun kendilerine verilmesinin onları bildiklerini sorgulamaya ittiğini, böylece her bilgiye eleştirel gözle bakabildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö11; “Her defasında bir sonraki soruyu merak ettim, bu da benim derse daha iyi odaklanmamı sağladı” demiştir. Ö2; “Her an yeni bir soru gelebilir ve bana da söz verilebilir düşüncesiyle dersin hiçbir anını kaçırmamaya gayret ettim” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö13: “Ders süresince öğretmenimiz asla bize doğrudan bir cevap vermiyordu. Biz cevapları hep kendimiz bulduk. Bu da bilgiye ulaşmada hazıra konmamızı engelledi ve daha çok düşünmemizi sağladı” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Ö4 ise; “Öğretmenimiz yanlış cevaplarımızı bile doğrudan düzeltmedi, sadece yanlışları bulmamızı ve doğruya ulaşmamızı kolaylaştırdı” şeklinde görüş ifade etmiştir. Bunun yanında öğrenciler, daha önce öğrendiklerini tekrar etme ve pekiştirme olanağı bulduklarını, yeni öğrendikleri ile daha önce öğrendikleri arasında bağlantı kurabildiklerini, zamanında aldıkları dönütlerin tam ve doğru bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırdığını, uygulanan yöntem sayesinde derse aktif katılabildiklerini ve bu yolla öğrendiklerini daha uzun süre hatırlayabildiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö12; “Bu yöntemle sık sık eski konulara dönmemiz ve onlarla bağlantı kurmamız, eski bilgilerimizi tekrar ederek pekiştirmemizi sağladı” demiştir. Ö6 ise; “Derste oldukça aktiftik, eksiksiz ve doğru bilgilere büyük ölçüde kendi çabamızla ulaştık ve ben bu şekilde öğrendiklerimi uzun süre unutmayacağımı düşünüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

### ***Öğrencilerin Sokratik Sorgulama Yönteminin Kişisel Gelişimlerine Olan Etkisine İlişkin Görüşleri***

Araştırmaya katılan öğrenciler, Sokratik sorgulama yönteminin öğrenci merkezli bir yöntem olması ve kendilerini düşünmeye ve konuşmaya yönlendirmesi sebebiyle ifade güçlerini ve iletişim becerilerini artırdığını, özellikle ilk uygulamadan sonra, farklı fikirlere daha çok saygı göstermeye başladıklarını, bu farklı fikirlerle kendi fikirlerini bir arada değerlendirip, geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö1; “Arkadaşlarımın soru ve cevaplarını daha ilgiyle ve sonuna kadar dinler oldum. Bence sınıftaki herkes birbirini saygıyla dinlemeyi daha çok öğrendi” demiştir. Ö5; “Kendi aklımdan geçeni ya da söylediğim şeyi arkadaşımınla karşılaştırıp değerlendirme fırsatı buldum” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö3 ise; “Derste kendimi daha çok ifade etme şansını buldum. Bunda

*tabi ki sınıf mevcudunun az olmasının da etkisi vardır. Ancak bu yolla konuşma becerimin arttığını düşünüyorum”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Öğrenciler, doğru bilgiye kendi çabalarıyla ve akıl yürütmeleriyle ulaşmalarının özgüvenlerini olumlu yönde etkilediğini, uygulanan yöntem sayesinde konu hakkındaki fikirlerini rahatlıkla ifade edebildiklerini, bu yöntem daha uzun süre uygulanırsa yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö6; *“Derste sorumluluk büyük ölçüde bizdeydi. Eğer istersem doğru bilgiye ulaşabileceğimi, yanlışlarımı düzeltebileceğimi, eksiklerimi giderebileceğimi gördüm. Bunun da özgüvenime katkısı oldu”* demiştir. Ö7 ise; *“Ben normalde çekingen bir insanım, derse de pek katılamam, ancak bu yöntemle arkadaşlarımın sıkça söz alarak sorulara cevap verdiklerini ve hem öğretmene hem de birbirlerine soru sorduklarını görünce cesaretlendim ve derse katılmaya başladım”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

### **Öğrencilerin Sokratik Sorgulama Yönteminin Sınıf İklimine Olan Etkisine İlişkin Görüşleri**

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük kısmı, Sokratik sorgulama yönteminin genel olarak sınıf iklimini olumlu etkilediğini, yanlışları ve eksikleri birlikte keşfedip, doğruyu yine birlikte bulmalarının sınıf içi iletişimi, birlik ve beraberliği artırdığını, öğretmen-öğrenci iletişimini de olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö10; *“Öğretmenimizle daha çok diyalog kurduk ve iletişimimiz arttı”* demiştir. Ö9 ise; *“Birbirimizin yanlışlarını düzelttik, eksiklerini tamamladık yani doğru sonuca sınıfça ulaştık. Böylece birlik ve beraberlik sağladık”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden birkaçı, bilhassa uygulamanın yapıldığı ilk derste sınıfta gereksiz tartışmalar yaşandığını, bazı öğrencilerin kendi aralarında konuşmaya ve tartışmaya başladıklarını, bunun da gürültü ve kargaşaya neden olabildiğini ve sınıf ortamını olumsuz etkilediğini, ancak sonraki derslerde bu durumun azaldığını ve sınıf içi iletişimin de iyiye doğru gittiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak Ö12; *“Özellikle ilk derste konudan uzaklaşmalar ve ilgisiz tartışmalar yaşandı, ancak sonraki derslerde böyle bir olumsuzlukla pek karşılaşmadık”* demiştir. Benzer şekilde Ö9; *“Daha çok ilk hafta yaşanan ikili-üçlü konuşma ve tartışmalar nedeniyle sınıfta gürültü ve karışıklık meydana geldi”* şeklinde görüş bildirmiştir.

### **Öğrencilerin Sokratik Sorgulama Yönteminin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri**

Araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı Sokratik sorgulama yönteminin zaman aldığını, dersin ve konunun yavaş ilerlediğini, öğrencilerden gelen ilgisiz cevaplarının konudan sapmalara yol açabildiğini, yanlış cevap verdiğini fark eden bazı öğrencilerin bunu sorun edebildiğini ve zaman zaman sınıfta gereksiz tartışmalar yaşanabildiğini dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak Ö14; *“Öğretmenimizin ders anlattığı haftalara oranla konu biraz daha uzun sürdü”* demiştir. Ö2; *“Bazen konuyla alakasız cevaplar verildi ve konudan uzaklaşıldı”* demiştir. Ö5 ise; *“Ben, yanlış cevap verdiğini gören bazı arkadaşlarımın buna üzülüğünü, bazılarının da bunun kabul etmek istemediğini gördüm”* şeklinde görüş belirtmiştir.

### **Öğrencilerin Sokratik Sorgulama Yönteminin Aynı Dersin Başka Konularında ya da Farklı Derslerde Uygulanıp Uygulanmamasına İlişkin Görüşleri**

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük kısmı, yöntemin oldukça farklı ve ilgi çekici olduğunu, olumlu yönlerinin ağır bastığını, bu nedenle de benzer uygulamaları tekrar yapmaktan keyif alacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö13: *“Bu yöntemle işlediğimiz dersler çok zevkli geçti, kesinlikle tekrar yapmak isterim”* demiştir. Bunun dışında birkaç öğrenci, uzun süre uygulandığı takdirde sıkılabileceklerini söylemiştir. Kimi öğrenciler, fen alanına ait derslerde kullanılmasının yararlı olabileceğini dile getirirken; öğrencilerden birkaçı ise, sözel derslerde uygulanmasının iyi olmayacağını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö8; *“Yöntemi toplam altı saat uyguladık ve evet zevkliydi, fakat uzun sürerse sıkılabirim”* demiştir. Ö9; *“Fizik, kimya, biyoloji gibi derslerde uygulanması daha yararlı olur”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ö11 ise; *“Tarih ve coğrafyada iyi olacağını sanıyorum. Olmuş bitmiş şeyler için mantık yürütmek zor olur”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma bulguları, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında sön test puanları lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre, Bilişim Teknolojileri Alanı, Temel Elektronik ve Ölçme dersi “Ohm Kanunu” konusunda “Sokratik sorgulama” yönteminin öğrencilerin öğrenmelerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Benzer deneysel çalışmalar, Dadı (2013), Korkmazer (2016), Emir ve diğ. (2012) tarafından gerçekleştirilmiş

ve bu araştırmanın sonuçlarına paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Dadı (2013), çalışmasını kimya dersi “Mol kavramı ve Avagadro sayısı” konusunda yürütmüştür. Araştırma sonucunda, Sokratik öğretim yönteminin konuların anlaşılması, etkililiği ve dersin amaçlarına ulaşma bakımından klasik yöntemle daha etkili olduğu saptanmıştır. Korkmazer (2016), 5. Sınıf öğrencileriyle “maddenin hal değiştirmesi” konusunda bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubuna uygulanan Sokrates yönteminin yapısalci modelin diğer yöntemlerine göre başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Emir ve diğ. (2012) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırma sonucunda Sokratik sorgulama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin program öncesi ve sonrası akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Çoban (2016) tarafından yapılmış olan çalışmada ise, yaşantı oluşturularak Sokratik sorgulamanın yapıldığı deney grubunun kişiler arası sorumluluk, çevreye karşı sorumluluk ve kamusal sorumluluklarının kontrol grubuna ve yalnız Sokratik sorgulamanın yapıldığı gruba göre daha fazla gelişmiş olduğu gözlenmiştir. Epçaçan (2013) tarafından yürütülen çalışmada, Sokrat semineri tekniğinin lise öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda Sokrat semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli etkisi olduğu belirlenmiştir. Chang ve diğ. (1998) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise günlük hayattan ve sınıftaki öğrenmelerden gelen kavram yanlışlarının düzeltilmesinde Sokratik diyalogun etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca yöntem öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında düşüncelerini sağlamış ve yöntemin öğrencilerin öğrenmelerine büyük katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Araştırma bulguları, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları sonuç ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulguya dayanılarak “Ohm Kanunu” konusunu “Sokratik Sorgulama” tekniği ile öğrenen öğrencilerin uygulama sonrasındaki başarı düzeylerinin daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığı, yani “Sokratik Sorgulama” yönteminin Temel Elektronik ve Ölçme dersi “Ohm Kanunu” konusunda öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir. Sokratik sorgulama yöntemi, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciyi aktif kılan, öğrenmede sorumluluğu öğrenciye veren, onları düşünmeye, sorgulamaya ve mantıksal çıkarımlar yapmaya teşvik eden bir yöntemdir. Öğrenci merkezli olan ve akıl yürütmeye dayanan öğrenme ve öğretme strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıyı artırma yanında, kalıcılığı sağlamada da etkili olduğu çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendi keşfettikleri bilgileri daha uzun süre hatırladıkları da bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla araştırma kapsamında işe koşulmuş olan Sokratik sorgulama yönteminin öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlaması araştırmadan beklenen bir sonuçtur.

Araştırmaya katılan öğrenciler, Sokratik sorgulama yönteminin derse güdülenmelerini sağladığını, bu yolla derse daha iyi konsantre olduklarını, dersi daha ilgiyle ve dikkatle dinlediklerini, öğretmenin soruya soruyla yanıt vermesinin kendilerini düşünmeye ve mantık yürütmeye teşvik ettiğini, yanlış ve eksik noktaları bulmada sorumluluğun kendilerine verilmesinin onları bildiklerini sorgulamaya ittiğini, böylece her bilgiye eleştirel gözle bakabildiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler, daha önce öğrendiklerini tekrar etme ve pekiştirme olanağı bulduklarını, yeni öğrendikleri ile daha önce öğrendikleri arasında bağlantı kurabildiklerini, zamanında aldıkları dönütlerin tam ve doğru bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırdığını, uygulanan yöntem sayesinde derse aktif katılabildiklerini ve bu yolla öğrendiklerini daha uzun süre hatırlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırmanın kalıcılığa ilişkin nicel bulgularıyla da desteklenmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, Sokratik sorgulama yönteminin ifade güçlerini ve iletişim becerilerini artırdığını, özellikle ilk uygulamadan sonra, farklı fikirlere daha çok saygı göstermeye başladıklarını, bu farklı fikirlerle kendi fikirlerini bir arada değerlendirip, geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, doğru bilgiye kendi çabalarıyla ve akıl yürütmeleriyle ulaşmalarının özgüvenlerini olumlu yönde etkilediğini, uygulanan yöntem sayesinde konu hakkındaki fikirlerini rahatlıkla ifade edebildiklerini, bu yöntem daha uzun süre uygulanırsa yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük kısmı, Sokratik sorgulama yönteminin genel olarak sınıf iklimini olumlu etkilediğini, sınıf içi iletişimi, birlik ve beraberliği artırdığını, öğretmen-öğrenci iletişimini de olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birkaçı, bilhassa uygulamanın yapıldığı ilk derste sınıfta gereksiz tartışmalar yaşandığını, bazı öğrencilerin kendi aralarında konuşmaya ve tartışmaya başladıklarını, bunun da gürültü ve kargaşaya neden olabildiğini ve sınıf

ortamını olumsuz etkilediğini, ancak sonraki derslerde bu durumun azaldığını ve sınıf içi iletişimin de iyiye doğru gittiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı Sokratik sorgulama yönteminin zaman aldığını, dersin ve konunun yavaş ilerlediğini, öğrencilerden gelen ilgisiz cevaplarının konudan sapmalara yol açabildiğini, yanlış cevap verdiğini fark eden bazı öğrencilerin bunu sorun edebildiğini ve zaman zaman sınıfta gereksiz tartışmalar yaşanabildiğini dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük kısmı, yöntemin oldukça farklı ve ilgi çekici olduğunu, olumlu yönlerinin ağır bastığını, bu nedenle de benzer uygulamaları tekrar yapmaktan keyif alacaklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında birkaç öğrenci, uzun süre uygulandığı takdirde sıkılabileceklerini söylemişlerdir. Kimi öğrenciler, fen alanına ait derslerde kullanılmasının yararlı olabileceğini dile getirirken; öğrencilerden birkaçı ise, sözel derslerde uygulanmasının iyi olmayacağını ifade etmişlerdir. Şişman (2009), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde uygulanan Sokratik yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri, düşünceleriyle ilgili farkındalık geliştirebildikleri, farklı fikirlere karşı anlayış göstermeye başladıkları, sorguladıklarından yola çıkarak yeni düşünceler oluşturabildikleri, eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin dersin işlenişine yönelik olumlu düşünceler geliştirdikleri, derse aktif olarak ve zevk alarak katıldıkları belirlenmiştir. Şişman' ın (2009) araştırmasının sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla genel olarak benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları, ilgili literatür doğrultusunda yorumlanarak uygulamaya ve yapılabilecek çalışmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir:

Sokratik sorgulama yönteminin uygulanmasında öğretmenin sorular vasıtasıyla doğru yönlendirme yapabilmesi çok önemlidir. Bu nedenle öğretmen, soruları, alternatif soruları önceden hazırlamalı, mantıksal şekilde sıralamalı ve hangi soruyu ne zaman soracağını planlamalıdır. Sorular, öğrenci düzeyine uygun olmalı ve tek tek sorulmalıdır. Her sorunun ardından öğrenciye düşünmesi için yeterli süre verilmeli, doğru ya da yanlış her cevap dikkate alınmalı, kısa cevaplar geldiğinde ayrıntılı cevap alabilmek için derinleştirici sorulardan yararlanılmalı ve soruya her zaman soruyla yanıt verilmelidir. Bunların dışında tüm sınıfın derse katılımı sağlanmalı, konudan sapmalar ve gereksiz tartışmalar önlenmelidir. Öğrencileri derse katılmaya ve düşüncelerini rahatça ifade etmeye özendirme öğretmenin tutum ve tavrı oldukça önemlidir. Öğretmen jest ve mimiklerine, ses tonuna, kullandığı sözel dil ve vücut diline dikkat etmelidir.

Bu çalışmada Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarıya ve öğrenilenlerin kalıcılığına olan etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sokratik sorgulama becerisini de ölçen ya da Sokratik sorgulama becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki yakınlık göz önünde bulundurulduğunda, bu ikisi arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu farklı çalışmalar yapılabilir. Sokratik sorgulama becerilerini etkileyen değişkenler tespit edilerek bunlara ilişkin çalışmalar gerçekleştirilebilir. Mevcut çalışma meslek lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı, Temel Elektronik ve Ölçme dersinde gerçekleştirilmiştir. Farklı okul türlerinde, farklı sınıf düzeylerinde, farklı alanlarda da çalışmalar yapılması yararlı olabilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, öğrencilerin uygulamanın yapılacağı öğrenme alanındaki hazırbulunuşluk düzeyleridir. Sokratik sorgulama yönteminin öğrenciler için tamamen yeni olan öğrenmelerde değil, öğrencilerinin ön bilgilerinin olduğu konularda kullanılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Al-Darwish, S. (2012). The role of teacher questions and the socratic method in efl classrooms in kuwait. *World Journal of Education*, 4(2), 76-84.
- Aydın, H. (2008). Sokrates'in felsefesi ışığında Sokratik yönetime analitik bir yaklaşım. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8: 2.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 55-80.
- Baysen, E., Güneşli, A. ve Baysen, F. (2012). Kavram öğrenme-öğretme ve kavram yanlışları: Fen bilgisi ve Türkçe öğretimi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(2): 108-117.

- Boghossian, P. (2012). Socratic pedagogy: Perplexity, humiliation, shame and a broken egg. *Educational Philosophy and Theory*, 44(7): 710-719.
- Bozer, E. N. (2014). *Ortaöğretim 9-12. Sınıf öğrencilerinde Sokratik sorgulama beceri ölçeği geliştirilmesi çalışması*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chang, K., Lin, M. & Chen, S. (1998). *Application of the Socratic dialogue on corrective learning of subtraction*. Web: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131598000177> (Erişim tarihi: 18.03.2018).
- Chorzempa, B. F. & Lapidus, L. (2009). Using socratic discussions in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 41(3), 54-59.
- Cihaner, C. (2007). *Eleştirel düşünme kazandırma yönüyle Bilgin Adalı' nın çocuk kitapları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Coşğun, S. (2015). Bir yurttaş yetiştirme denemesi: Sokrates ve ideal insanı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 68-80.
- Çebi, B. (2006). *Sokratesçi öğretme yaklaşımının ilköğretim Türkçe eğitim programına yansımaları ve uygulamadaki durum*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Çoban, O. (2016). *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uşak.
- Dadı, M. (2013). *Sokrates yönteminin kullanılarak "mol kavramı ve avagadro sayısı" nun öğretilmesi*. Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Demirci, F. (2007). İki siyasal eğitim modeli: Sokrates ve Platon'un eğitim ve insan anlayışları (Sokratik ve Platonik eğitim). 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi* (10-15 Eylül 2007 Ankara), 105-127.
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien A. (1998). *Childrens' ideas in science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Emir, S., Hüner, S. B. ve Uzelli, O. (2012). Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*. 27-29 Eylül 2012.
- Epçaçan, C. (2013). Sokrat Semineri tekniğine dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya ilişkin tutuma etkisi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 58, 93-116.
- Ertuğrul, İ. & İnan, B. (2009). Socratic method: Its role in the cognitive domain of Bloom's taxonomy and its use in advanced elt literature classes to teach plato's republic. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 119-125.
- Friedell, E. (2004). *Antik Yunan' ın kültür tarihi* (Çev. Necati Aça) Ankara: Dost Yayınları.
- Korkmazer, A. (2016). *Sokrates yöntemi kullanılarak maddenin hal değiştirmesi konusunun öğretilmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Platon (1997). *Kratylos* (Çev. Suad Y. Baydur) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ross, G. M. (1996). Socrates versus plato: The origins and development of Socratic thinking. *Thinking: The Journal of Philosophy For Children*, 12(4), 2-8.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sue, S. (1991). *A teacher's questions in an adult literacy classroom*. Possibilities For Dialogue, Craehd Publications Thesis Series, Universty of South Australia.
- Şişman, S. (2009). Sokratik yöntem kullanılarak yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri [Bildiri]. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3 Ekim 2009, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Türkçapar M. H., Kahraman, M. S. ve Sargın, A. E. (2015). Bir teknik - Sokratik sorgulama ile yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 47-53.
- Versenyi, L. (2007). *Sokratik hümanizm*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.



## Sınıf Öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Görüşleri

Fatma SUSAR KIRMIZI<sup>1</sup>, İbrahim Halil YURDAKAL<sup>2</sup>

### Öz

MEB 2015 yılında yapılan değişiklikten sonra 2018 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı tekrar güncellemiş ve bu kapsamda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Öğrenme alanları üçten dörde çıkarılmış olup AYÇ'ye (Avrupa Yeterlikler Çerçevesi) uygun olarak TYÇ (Türkiye Yeterlikler Çerçevesi) eklenmiş ve yaratıcı okuma gibi bazı yenilikler programa dâhil edilmiştir. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme ve rehberlik gibi konular hakkında bilgi verilmesine rağmen programın temel felsefesi ve vizyonu ile ilgili bir bilgiye rastlanamamıştır. Ayrıca program 2005 programı gibi ayrıntılı açıklamalara yer vermemiştir. Bu kapsamda değişen programı uygulayıcı konumunda bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek programın olumlu ve olumsuz taraflarının görülmesine ve gerekli değişikliklerin yapılmasına katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma deseni ile hazırlanan çalışma kapsamında 52 sınıf öğretmeninden açık uçlu soru formu ile görüşler alınmış ve bu görüşler tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan açık uçlu soru formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler açık kodlama yöntemi ile kodlar oluşturulmuş daha sonra benzer kodlar birleştirilerek temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programın değişmesini olumlu karşıladıkları, değişen programı beğenmedikleri ve yetersiz olduğu ve değişen program ile bilgi çağında hedeflenen birey profiline ulaşamayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin program ile kılavuz kitapları karıştırdıkları tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Türkçe öğretimi  
Öğretim programı  
Sınıf öğretmeni  
İçerik analizi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.06.2018  
Kabul Tarihi:06.08.2018  
E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

## Primary School Teachers' Opinions Regarding the Revised 2018 Turkish Teaching Program

### Abstract

Following the amendment made in 2015, the Ministry of National Education renewed the Turkish Curriculum in 2018 and a number of regulations were made in this context. Learning areas are removed from three to four. TQF (Turkey Qualifications Framework), in accordance with EQF (European Qualifications Framework) added to curriculum. New concepts such as creative reading were included in the program. Although the program of the Turkish Language Curriculum in 2018 provided information on basic skills, education of values, measurement and evaluation and guidance, no information about the the philosophy of the program and program' vision was found. In addition, the

### Keywords

Turkish teaching  
Curriculum  
Primary school teacher  
Content analysis

### Article Info

Received: 06.04.2018  
Accepted: 08.06.2018

<sup>1</sup> Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [fsusar@pau.edu.tr](mailto:fsusar@pau.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-0426-1908>

<sup>2</sup> Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [iyurdakal@pau.edu.tr](mailto:iyurdakal@pau.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-6333-5911>

program did not include detailed explanations like the 2005 program. In this context, determining the opinions of the primary school teachers who are in the position of implementing the changing program will contribute to seeing the positive and negative sides of the program and making necessary changes. In this context, the purpose of the research is to determine the opinions of the primary school teachers regarding the 2018 Turkish Curriculum. In the study prepared with qualitative research design, open-ended question form was taken from 52 classroom teachers and these opinions were analyzed by inductive content analysis. As a result of the research, the teachers expressed positive opinions about the program changed, teachers disliked and found inadequate the new program, and they though via changed program we could not reach the target profile of the information age . It has also been found that teachers confuse the program and the guide books.

## Giriş

Siyasi, toplumsal, ekonomik ve bilimsel gelişmeler toplumun bireyden beklentilerini değiştirdiği gibi bireyin aldığı eğitim de buna paralel bir şekilde değişmektedir. Her değişim olumlu ve olumsuz eleştirileri de beraberinde getirmektedir. Özellikle eğitim-öğretim faaliyetlerinde yol gösterici konumunda bulunan öğretim programlarının değişmesi tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilediğinden üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Walsh'a (2016) göre bütün ülkelerde belirli aralıklarla gerek çağa ayak uydurmak gerekse mevcut programların eksiklerini kapatmak adına programlarda güncellemeler yapılmaktadır. Özellikle ekonomik gelişmeler programların değişmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Lonigan vd. 2009; Priestley ve Biesta, 2013). Bunlar dışında din (O'Donoghue ve Harford 2012), göçler, uluslararası ilişkiler vb. birçok olgu eğitim-öğretim sistemlerini ve programlarını etkilemektedir. Toplumun eğitim sisteminden beklentilerinin artması diğer taraftan çağa uygun yurttaşlar yetiştirilmesi gerekliliği programların değişmesini de gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda MEB daha önce yürürlükte olan ve içerik ve açıklamalar bakımından kapsamlı bir şekilde hazırlanmış olan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunu (1- 5. Sınıflar) (İTDÖPK-2005) yürürlükten kaldırarak yerine önce 2015 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programını (1-8. Sınıflar) (TDÖP-2015); ardından da önce 2017 yılında taslak Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar); son olarak 2018 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programını (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (TDÖP-2018) uygulamaya koymuştur. Çağın hızlı değişimi beraberinde insanların ve toplumların gereksinimlerini de değiştirmekte dolayısı ile siyasi, sosyal ve eğitsel olgular da hızlı bir biçimde kendini yenilemektedir. Bilgi birikiminin artması eğitim-öğretim faaliyetlerini de etkilemekte ve programların yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda MEB gerek bilgi çağının hızlı değişimine ayak uydurmak gerekse 4+4+4 eğitim sistemine uygun bir program hazırlamak amacı ile program geliştirme çalışmalarına başlamıştır ve 2015 yılında programda güncellemeye gidilmiştir. Değişen programın gereksinimlere yanıt vermemesi ve PISA gibi uluslararası sınavlarda alınan sonuçlardan duyulan rahatsızlık neticesinde 2017 yılında taslak olarak kamuoyu ile paylaşılan, 2018 yılında ise sonuçlanan program bir kez daha güncellenmiştir.

Her bir program güncellemesi beraberinde teorik-pratik sorunsalını da gündeme getirmektedir. Eğitim etkinliklerinin teoride kalması uygulamaya yönelik öğrenmelerin olması gerekenden daha düşük bir seviyede kalması öğrencilerin eğitim yaşamından sonra farklı sorunlarla yüzleşmesine neden olmaktadır. Hazırlanan programlarda yer alan açıklamalar, kazanımlar ve uygulamalar gündelik hayatta uygulanabilmelidir. Bu kapsamda hazırlanacak olan programların gündelik hayat ve çevre ile iç içe olması gerekmektedir. Baymur (1949, s. 26) öğretim programı hazırlarken programın içereceği konuların şu ilkelere uygun olması gerektiğini belirtmektedir;

- 1- Çevre ile ilgili olmayan konuların programdan çıkarılması,
- 2- Çevrenin ve zamanın ortaya koyduğu yeni yaşam şartlarının benimsenmesi,
- 3- Geri kalan konulara, içinde bulunan yere ve zamana göre şekil verilmesi gerekmektedir.

Benzer şekilde Kelly'e (2009) göre sosyal bir enstitü olmasından ötürü okullarda uygulanacak programların geliştirilmesinde de çevreye uyum faktörü göz önüne alınmalıdır. MEB TDÖP-2018'in hazırlanış süreci ve uygulanışı hakkında şu açıklamayı yapmıştır: "İlkokul, ortaokul, imam hatip

ortaokulu, Anadolu liseleri, fen liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri, Anadolu imam hatip liselerinin bütün sınıf seviyelerindeki öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu tarafından Temmuz 2017’de onaylanarak 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren kademeli bir şekilde uygulamaya konulmuştur. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla pilot uygulaması yapılan öğretim programlarına yönelik olarak daha önce de kamuoyuna ilan edildiği üzere izleme, değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. İzleme, değerlendirme çalışmaları kapsamında ilgili paydaşlar, kamu ve özel sektör temsilcileri (öğretmen, öğrenci, dernek/meslek birlikleri/federasyonlar ve Bakanlığımız ders kitabı yazarları) ile odak grup çalışmaları yapılmıştır. Yapılan izleme, değerlendirme çalışmalarına ilave olarak çeşitli kamu kurum kuruluşları ile ilgililerden Bakanlığımıza ulaşan görüş ve öneriler de değerlendirilmiştir. Yapılan tespitler şeffaflık, bilimsellik ve katılımçılık ilkelerinin gereği olarak öğretim programlarına yansıtılmış, güncelleme çalışmaları tamamlanmıştır. Yapılan güncelleme çalışmalarında genel olarak öğretim programlarının yapısının korunmasına özel bir özen gösterilmiştir. Bu çerçevede genel olarak öğretim programlarında redaksiyon ve tashih düzeyinde bir takım düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2018a). Hazırlanan programın uygulamaya konulmadan önce taslak olarak planlanması ve pilot uygulamaya tabii tutulması yerinde bir adımdır. Özellikle program geliştirme sürecinde eğitim-öğretim etkinliklerinde yer alan paydaşların görüşlerinin alınması programın daha uygulanabilir hale gelmesini sağlamaktadır. Ancak 2017 yılında başlayan taslak programın 2018 yılında tamamlanması, 1 yıl gibi kısa bir süre sürmesi soru işaretlerini de beraberinde getirmektedir.

Buna ek olarak, yayınlanan programda (MEB, 2018b) programın hazırlanma süreci şu şekilde özetlenmiştir:

- Farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları incelenmiş,
- Yurt içinde ve yurt dışında eğitim, öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmalar taranmış,
- Başta Anayasamız olmak üzere ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükûmet programları, şûra kararları, siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanlar analiz edilmiş,
- Millî Eğitim Bakanlığı programlar ve öğretim materyalleri daire başkanlıkları tarafından geliştirilen anketler aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin programlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşleri toplanmış,
- İllerden gelen her branşla ilgili zümre raporları incelenmiş, branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verileri derlenmiş,
- Eğitim fakültelerinin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporlar incelenmiş,
- Bütün görüş, öneri, eleştiri ve beklentiler, Bakanlığımızın ilgili birimlerinden uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma gruplarınca değerlendirilmiştir. Yapılan tespitler doğrultusunda öğretim programlarımız gözden geçirilip güncellenmiş ve yenilenmiştir.

Bütün bunlar dikkate alındığında program hazırlanma sürecinde ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmiş, yerel karar koyucuların gözlemleri ve önerileri dikkate alınmış, öğretmen, veli, öğrenci ve akademisyen gibi eğitim-öğretim paydaşlarından görüşler alınmış ve tüm bu kaynaklardan elde edilen veriler toplanarak programa son hali verilmiştir.

Yenilenen TDÖP-2018’in amaçları şunlardır (MEB, 2018b, s. 3);

1. Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek
2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak



3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak

4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevî değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak.

PISA 2015’te Singapur, Kanada, Hong Kong, Finlandiya, Estonya, Güney Kore, İrlanda ve Norveç okuma becerisi alanında en yüksek puanlara sahipken Türkiye 428 puan olarak iyi bir sonuç elde edememiştir. Fen okur yazarlığında Türkiye 72 ülke arasında 54.; okuma becerisinde 50. ve matematik okuryazarlığında yine 72 ülke arasında 50. olmuştur. Özellikle OECD ortalamasının 493 olduğu düşünülürse ülkemizde verilen okuma becerisi öğretimlerinin pek de başarılı olduğu söylenemez (OECD, 2015, s. 3). Bu kapsamda Türkiye’nin uluslararası alanda eğitim başarısını artırmak ve değişen dünyaya ayak uydurmasını sağlamak amacı ile TYÇ (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi) oluşturulmuştur. TYÇ kapsamında sekiz anahtar yetkinlik belirlenerek tanımlar yapılmıştır (MEB, 2018b, s. 4-5). Bunlar sırası ile “anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” şeklindedir.

TDÖP-2018 kapsam olarak TDÖP-2015’ten oldukça geridedir. 2017 yılında çıkarılan taslak programda “her öğretim programı da bir eğitim felsefesi üzerine inşa edilmektedir (MEB, 2017, s. 3)” ifadesi yer almasına rağmen hangi eğitim felsefesinin temele alınarak programın hazırlandığı bilgisine ulaşılamamaktadır. 2018 yılında uygulamaya koyulan TDÖP-2018’de de benzer şekilde programın hangi felsefi düşünceyi temele aldığı belirtilmemiştir. Program geliştirme çalışmalarının başlangıcından itibaren temele alınan eğitim felsefesinin belirtilmemesi bir eksiklik olarak görülse de ilerlemeci eğitim felsefesine uygun olarak hazırlandığı düşünülmektedir. Eğitim-Sen yayınladığı raporda programın felsefesine ilişkin şu açıklamayı yapmıştır: “Taslak programların, “özcü” (essentialist) bir felsefe üzerine oturtulduğu görülmektedir. Buna göre, Türkiye’de belli, statik ve herkesin kabul ettiği özsel temeller (essential foundations) vardır ve bütün öğrenciler bu temellere göre yetiştirilmelidir. Bu temeller de, “yerlilik”, “millî kimlik”, “İslamiyet”, “manevî bünye” vb.dir. Bu özcü değerlerin “manevî bünyemiz”e uygun olduğu ileri sürülmekte ama bu bünyenin toplumsal sınıf, etnik kimlik, çeşitli inançlar, ideoloji, cinsiyet, bölge, deneyim vb.ne göre çok değişkenlik gösterdiği görülmemektedir” (Eğitim-Sen, 2017, 11).

Taslak programda yer alan “sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen, bireyi topluma, toplumu da bireye feda etmeyen, kişi hak ve hürriyetine saygılı, uzlaşmacı bireyler (MEB, 2017, s. 3)” ifadesi ile hedeflenen bireyin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu ortaya açık bir şekilde koyulmuştur. 2018 yılında uygulanmaya başlayan TDÖP-2018’de benzer şekilde hedeflenen birey özellikleri “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan (MEB, 2018b, s. 3)” şeklinde belirtilmiştir. Mevcut ve eski programların tümünde hedeflenen bireyin özellikleri yer almaktadır. Turgut (1992, s. 131) bu konuda şu açıklamayı yapmaktadır; “öyle sanıyorum ki bizim gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin amacı yurttaş ve meslek adamı yetiştirmektir. Oysa eğitim sistemlerinin amacı araştırmaya ve iyi insan yetiştirmeye yönelik olmalıdır. Araştırma ve iyi insan olma evrenseldir. Ama yurttaşlık ve meslek sahibi olma ulusal ve yereldir.” Türkiye’de, resmi program ne olursa olsun uygulanan eğitimle genellikle ulusal düzeyde, kendine yeten, yerel ve gelişime çok açık olmayan bireyler yetiştiği görülmektedir. Bu kapsamda hem Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programın hem de okullarda gerçekleştirilen uygulamaların ulusal ve uluslararası boyutta dengeyi sağlayıcı, hem araştırmaya hem yurttaş olmaya hem de meslek sahibi olmaya yönelik bireyler yetiştirmesi gerektiği söylenebilir.

TDÖP-2018’de yaratıcı, yenilikçi ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmenin hedeflendiği belirtilmektedir. Taş’a (2010) göre günümüzde küreselleşme ve teknolojinin gelişerek yaygınlaşmasıyla bilgi toplumuna doğru bir yöneliş görülmektedir. Bu yöneliş eğitim alanında köklü değişikliklere gidilmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitimde bilginin kendisini değil bilgiye ulaşmanın yollarının öğretilmesi, bireyin sorun çözme, iletişim, takım çalışması, girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çağdaş bir birey gereksinimlerini ve kurallarını kendi özgür koşulları içinde yeniden yaratan bir vizyona sahip olmalıdır. Bu ise ancak klasik eğitimden çağdaş eğitime geçilerek gerçekleştirilebilir. Bu kapsamda bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerinin önünü açacak okuma metinlerine, etkinliklere ve araç-gereçlere yer verilmelidir.

TDÖP-2018’de önceki programlardan farklı olarak “estetik eğitimi” kavramına yer verilmiş ve estetik eğitim aracılığıyla öğrencinin hayal gücünün geliştirilmesi ve öğrencinin hayal gücü ile yaklaştığı güzel nesneye dair hissettiği duyguları öz güvenle ifade edebilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca estetik eğitiminin programa eklenmesinin amacı taslak programda “fikirlerini, beğenilerini sunabilen, eğlenerek ve ilgi alanlarını geliştirerek öğrenen, yüksek motivasyonlu, eleştirel düşünme becerileri gelişmiş, mutlu, estetik değerlere uzak olmayan, estetik hazzın izini süren, estetik bakış edinebilmiş, kendi hayal gücünü ortaya koyabilen, hayatın tek yönlü işleyişini kendi tasarımları ile zenginleştiren bireyler yetiştirmek” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2017, s. 4).

Scott’a (2014) göre program geliştirme çalışmalarındaki temel amaç öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri ve yaratıcılıklarını geliştirecek becerileri ilerletmeleridir. Bu kapsamda TDÖP-2018’de yer alan bir diğer yeni kavram ise “yaratıcı okuma”dır. Yaratıcı okuma çıkarım yapmak, ima etmek, uygun reaksiyonları vermek ve eleştirel değerlendirme yapmak için yapılan okuma olarak nitelendirilebilir (Adams, 1968). Özellikle programda yer alan yaratıcı bireyler yetiştirme hedefine uyumlu olarak yaratıcı okumanın yer alması yenilikçi bir düzenlemedir. Genellikle yaratıcı okuma araştırmacılar tarafından ihmal edilmiştir. Okuma sürecinde yaratıcılık merkezi ve hayati bir konumda olsa da araştırmacılar yaratıcı okumaya gereğinden daha az önem vermişlerdir (Moorman ve Ram, 1994). Yaratıcı okuma, öğrenciye okudukları üzerine kendi yaşamını düşünme, okuduklarıyla yaşadıkları arasında karşılaştırma yapma fırsatı verir; bu süreçte öğrencinin yaşamında benzer/karşıt durumların olup olmadığı araştırılır; çelişkili/karşıt durumlarda öğrencinin yaşamda hangi davranış biçimlerini benimsediği sorgulanır; öğrencinin yaşamında bu okuduklarının birer karşılığı bulunup bulunmadığı sorgulanır. Başka bir deyişle öğrencinin düş gücünü harekete geçirip, metnin ötesine giden gelişmelerle öğrenciyi yüz yüze getirir, sorunların farkına varmasını sağlar, olası çözümler konusunda kestirimde bulunmasının fırsatları yaratılır (Çotuksöken, 2006, s. 755). Bu bağlamda TDÖP-2018’de yer alan güncellemelerden en dikkat çekenlerden birisinin de yaratıcı okuma olduğu söylenebilir.

TDÖP-2018’de değerler eğitimine ayrı bir bölüm ayrılmış olup kök değerler belirlenmiştir. Bu kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatan severlik ve yardımseverliktir (MEB, 2018b, s. 4). Kök değerler programın ana dokusunu oluşturan ve bireyin sahip olması gereken özellikleri karşılayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kök değerlere bakıldığında sadece Türkçe öğretimi bağlamında değil tüm eğitim-öğretim hayatı boyunca bireyin kazanması istenilen özellikler göz önüne alınmalıdır. Kök değerler kavramı Türkiye’de hazırlanan programlar içerisinde yeni bir gelişme olarak göze çarpmaktadır. Birçok ülkede programlar belirli kök ilkelere/ becerilere göre hazırlanmaktadır. Örneğin Norveç’te 2006 yılında programlarda yapılan reform ile 5 temel beceri belirlenmiştir. Bunlar okuma becerisi, yazma becerisi, sözel beceriler, matematiksel beceriler ve sayısal becerilerdir (Beacco, vd, 2016, s. 94).

İTDÖPK-2005’de Türkçe öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma şeklinde iken TDÖP-2015 ile dinleme ve konuşma birleştirilmiş ve sözlü iletişim adını almıştır. TDÖP-2018’de ise açık bir şekilde öğrenme alanları belirtilmemesine rağmen programda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanlarına ilişkin olarak da herhangi bir açıklama yer almamaktadır (MEB, 2018b).

TDÖP-2018’de eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılacak olan yöntem ve tekniklere yer verilmemiştir. Kullanılacak yöntem-tekniklerin öğretmen tarafından seçilmesini öngören program bu durumu kısaca “dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve

teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalı, öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyo-kültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir (MEB, 2018b, s. 8)” şeklinde açıklamaktadır. İTDÖPK-2005’de kullanılması önerilen yöntem-teknikler, etkinlik örnekleri ve ölçme-değerlendirme teknikleri ayrıntılı olarak verilmişken TDÖP-2018’de kullanılması gereken yöntem-teknikler öğretime bırakılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme süreçleri programın hedefe ulaşmasında ve bir nevi kalite kontrol mekanizması olarak kullanılmasında eğitsel bir amaç güder (Braun, 2016). Programlarda yer alan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bu bağlamda iyi yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ise “kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formları” kullanılması önerilmekte ancak bu araçlar hakkında ayrıntılı bilgi yer almamaktadır. Her ne kadar olumsuz bir durum olarak görülse de özellikle sınıf öğretmenlerinin yıllardır uyguladıkları kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları vb. ölçme ve değerlendirme tekniklerini bildikleri varsayıldığında programa bu tekniklerin en azından kısa açıklamalar halinde eklenmesi gerekmektedir. Program bu hali ile açıklamalar içermeyen bir kazanımlar yığını olarak görülmektedir. Kember ve McNaught’a (2007) göre ideal bir program geliştirme sürecinde dört faktör özellikle dikkate alınmalıdır. Bunlar: Kazanımlar, içerik, yöntem-teknik ve değerlendirmedir. Bu bağlamda programın sonuçlarının değerlendirilmesi için önem arz eden ölçme ve değerlendirme konusuna programın daha ayrıntılı yer vermesi gerekmektedir.

TDÖP-2018’de her sınıf düzeyinde 3 zorunlu (erdemler, milli kültürümüz ve milli mücadele ve Atatürk) tema bulunmaktadır. Özellikle 3 zorunlu temanın olması MEB’in bu 3 konuya önem verdiğinin de bir göstergesi olabilir. 3 zorunlu tema dışında birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, sağlık ve spor, zaman ve mekân, duygular, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık ve çocuk dünyası temaları bulunmaktadır. Uygulamada 3 zorunlu tema ve bu temalardan seçilecek 5 tema ile birlikte toplam 8 temanın işlenmesi öngörülmektedir (MEB, 2018).

TDÖP-2018’de ders kitaplarında yer alması gereken metinlerle ilgili olarak “ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır” gibi ifadeler (MEB, 2018b, s. 19) yer almasına rağmen öğrenci kılavuz kitapları incelendiğinde bu ilkelere çok fazla uyulmadığı yönünde bir eleştiri getirilebilir.

Programda en belirgin değişikliklerden birisi de ilk okuma yazma öğretimi sürecindedir. TDÖP-2018’de “okuma yazma öğretimi dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilir” (MEB, 2018b, s. 10) ibaresine yer verilmiştir. TDÖP-2015’de ilk okuma yazma öğretimi birleşik eğik harfler ile öğretilirken bu değişiklik ile öğretmenlere seçim hakkı tanınmış olmakta ve programın esneklik özelliğini artırıcı bir etki yapmaktadır. Bernstein’a, (2003) göre yarı yapılandırılmış programlarda gerek içerik seçiminde gerek zamanlamada gerekse bunları organize etmede öğretime ve öğrenciye daha fazla esneklik tanımaktadır. Bu bağlamda programın bu özelliği az yapılandırılmış (zayıf yapılandırılmış) program özelliği göstermektedir. Alan yazında ve kamuoyunda birçok araştırmacı birleşik eğik harflere yönelik eleştiriler getirmekte ve sosyal medya, kitaplar, gazeteler ve dergiler gibi okuma araçlarının dik temel harflerle yazılmasına rağmen okuma yazma öğretiminin birleşik eğik yazı ile yapılmasını uygun bulmamaktadır (Akyol, 2007; Arslan ve Ilgın, 2010; Akkaya ve Kara, 2012; Akman ve Aşkın, 2012; Baydık ve Bahap Kudret, 2012; Işık ve Erdem, 2016).

İTDÖPK-2005 ile ilgili alan yazında birçok çalışma bulunmaktadır.

Coşkun (2005) araştırmasında öğretmenlerin İTDÖPK-2005’e yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer verme açılarından yetersiz olduğunu düşündüklerini, zaman zaman materyal sıkıntısı çektiklerini; belirttiklerini bulmuştur.

Yangın (2005) araştırmasında İTDÖPK-2005’in önceki programa göre daha açıklayıcı olduğu, önceki programdaki bazı olumsuz özellikler yeni programda da bulunduğu, teorik olarak pek çok olumlu

öneri getiren yeni programın yurt genelinde uygulanmasında eğitim kadrosu ve donanımın yetersiz kalabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2006) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu İTDÖPK-2005'i olumlu bulmaktadırlar. Ancak İTDÖPK-2005'e göre hazırlanan ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sınıfların kalabalık olması, ailelerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ve öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirme sürecinde fazla form ve belge işleriyle uğraşmaları programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca İTDÖPK-2005 ile birlikte öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olma, arkadaşlarıyla çalışarak öğrenme ve öğrendiklerini çevre ve yaşantılarıyla ilişkilendirme gibi konularda olumlu katkılar sağlayacağını belirtmişlerdir.

Elvan (2007) yapmış olduğu çalışmada İTDÖPK-2005'i öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun benimsediklerini, ancak, programın ölçme ve değerlendirme bölümünü benimseme oranı % 50'nin altında kaldığı belirlenmiştir. Güven (2007) araştırmasında öğretmenlerin, İTDÖPK-2005'in içeriğini ve uygulanışını yeterince tanımadan, kendilerini bir anda programı uygulayan kişiler olarak gördükleri, Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine yeterince zaman ayrılmadığı, kalabalık sınıf ortamlarında programların uygulanmasında sorunla yaşandığı sonuçlarına ulaşmıştır. Gömleksiz ve Bulut (2007) araştırmalarında İTDÖPK-2005'de öngörülen kazanımlar, kapsam ve eğitim durumunun uygulamada etkili olduğu belirlenirken, öngörülen değerlendirmenin ise uygulamada etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Epçaçan ile Erzen (2008) çalışmalarında sınıf öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının yeterliliği konusunda "kararsız" olduklarını belirtmişlerdir.

Melanlıoğlu'na (2008) göre İTDÖPK-2005, sınırlı sayıda olmakla birlikte kültür aktarımına yönelik amaçlara sahiptir. Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) araştırmalarında öğretmenler İTDÖPK-2005'de etkinlikler, materyal kullanımı ve Türkçe öğretiminin beceri alanları gibi konularda sorun yaşamaktadır. Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010) araştırmalarında yazma öğrenme alanı ile ilgili uygulamalarda İTDÖPK-2005'in etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karadağ (2012) çalışmasında İTDÖPK-2005'in dinleme ve okuma öğrenme alanlarının özelliklerinin bir kısmının kazanımlaştırılmadığı, bazı kazanımların çok genel bazılarının ise çok detay olduğu ve bazı kazanımların da ölçülüp değerlendirilebilir olmadığı belirlenmiştir.

TDÖP-2015 ile ilgili ise alan yazında şu çalışmalar vardır;

Altunkeser ve Coşkun (2016) araştırmalarında TDÖP-2015'de okuma-yazma sürecinde harf gruplarının farklı olarak gruplandırıldığı, bazı harflerin yazım şekillerinde ve yazım özelliklerinde değişikliğe gidildiği, öğrenme alanların değişmesiyle birlikte kazanımların değiştiğini ve bunların sınıf seviyesine göre yeni programda belirtildiğini belirtmişlerdir. Alver ve Sancak (2016) araştırmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarının TDÖP-2015 hakkında bilgilerinin yetersiz ve programdan habersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Polat (2017) araştırmasında TDÖP-2015'in öğrencilerin düzeyine, hedef davranışlara ve Türkçe alfabe sistemine uygun olduğu, ancak devlet tarafından ücretsiz olarak verilen ders kitaplarının hedeflerin gerçekleştirilmesinde yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Türkçe dersi öğretim programında 2005, 2015, 2017 ve 2018'de gerçekleştirilen düzenlemeler elbette bu alandaki eğitim öğretimin niteliğini ve verimini arttırma çabalarının bir sonucudur. Program geliştirme çalışmalarının eğitim sürecine olan yansımalarının öğretmenlerin bakış açısı ile değerlendirilmesi işleyişin olumlu ve olumsuz taraflarını tespit etmede oldukça etkili olabilir. Özellikle geniş örneklerle yapılacak olan çalışmalar daha etkili ve güvenilir veriler elde edilmesinde yardımcı olabilir. Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre güncellenen 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirmektir. MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin TDÖP-2018'e ilişkin görüşleri alınmış olup bu bağlamda şu alt problemler belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre TDÖP-2018'in olumlu yönleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre TDÖP-2018'in olumsuz yönleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre TDÖP-2018 bilgi çağında hedeflenen bireyler yetiştirmeye uygun mu?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Sınıf öğretmenlerinin TDÖP-2018'e ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile doküman toplama yoluyla elde edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2012, s. 31).

### *Araştırma Grubu*

Araştırmanın örneklemini MEB'e bağlı okullarda görev yapan 38 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin 22'si kadın, 16'sı ise erkektir. Örneklemin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde araştırmacı seçtiği problemle ilgili durumlar arasında hangi çeşitlilik kaynaklarını olabildiğince ayrıntılı olarak belirlemeli ve bunlar arasında hangi çeşitlilik alanlarını örnekleme yansıtacağına karar vermelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 109). Bu kapsamda Denizli Pamukkale ilçesinde yer alan ilkokullar ekonomik olarak düşük, orta ve yüksek olarak sıralanmış ve her bir okul türünden 3'er okul seçilerek veriler toplanmıştır.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Taslak olarak 14 sorudan oluşan soru formunun uzman görüşü için 3 alan uzmanından ve 3 sınıf öğretmeninden görüşler alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda 6 soru çıkarılmış ve bir soru eklenmiştir. Son hali ile soru formu kişisel bilgi bölümü ve 9 sorudan oluşmaktadır.

### *Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi*

Geliştirilen form gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından büyük bir özenle okunarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya ve verilerde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Alıntılarının sonuna 1, 2, 3 gibi rakamlar ve k, e gibi kısaltmalar verilmiştir. Rakamlar örneklemdaki sayı numaraları; k (kadın) ve e (erkek) olarak gösterilmiştir. Ayrıca çalışmada 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar) İTDÖPK-2005; 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar), TDÖP-2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ise TDÖP-2018 şeklinde kısaltılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre TDÖP-2018'in olumlu yönleri nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular şu şekildedir. Örnekleme yer alan 38 öğretmenin 29'u programın olumlu olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Genel olarak öğretmenler kısmen olumlu olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu alt probleme ilişkin "program olumlu" teması oluşturulmuş olup alt probleme ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının olumlu yönlerine ilişkin görüşler

Görüşler	Sayı	Yüzde
Programın Tümünü olumlu buldum.	9	%31
El yazısının kaldırılması, uygun öğrenme ortamlarının önerilmesi, öğrenci merkezli olması, öğretmene rehber olması ve diğer derslerle ilişki kurması olumlu tarafları	5	%17
Kazanımların sadeleşmesi, öğrenciyi analitik düşünmeye yönlendirmesi ve değerler eğitimi gibi konular olumlu gelişmeler	5	%17
Düşünme, anlama, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilen; özgüveni yüksek bireyler yetiştirmeye müsait bir program	4	%13
Bir ve ikinci sınıfların müfredatlarının hafiflemesi ve okuma anlamının daha uygun hale gelmesi	3	%11
Dilbilgisi konularının azaltılması, iletişim becerilerinin artırılması olumlu gelişmeler	3	%11
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>%100</b>

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre TDÖP-2018’in olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular şu şekildedir. Örnekleme yer alan 38 öğretmenin tamamı programdaki olumsuzluklara ilişkin görüş bildirmiştir. Bu kapsamda “program yetersiz” ve program olumsuz” temaları çıkarılmıştır. “Program olumsuz” temasına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir. Bu temaya yönelik 17 öğretmen görüş bildirmiştir.

**Tablo 2.** 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının olumsuz yönlerine ilişkin görüşler

Görüşler	Sayı	Yüzde
Kazanımları beğenmiyorum, daha çok kendini ifade etmeye yönelik olması gerektiğini düşünüyorum	5	%29
Programın bireysel, kültürel ve çevresel farklılıkları göz önüne alınarak hazırlanması gerekiyor ancak öyle değil	4	%23
Dik temel harflere geçilmesi olumlu ancak program genel itibarı ile çok karışık	3	%17
Sınıf bazında kazandırılması gereken temel davranışlar net olarak ayrıştırılmalı	2	%13
Öğrencilerden aldığımız dönütlere göre program olumsuz, daha anlaşılabilir ve uygulanabilir olmalı	1	%6
Dilbilgisi konuları çok düzensiz belirli bir sıra izlenmiyor	1	%6
Ses temelli cümle yöntemi okuma hızını engelliyor, program bu doğrultuda güncellenmeliydi	1	%6
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>%100</b>

“Program yetersiz” temasına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3’te gösterilmiştir. Bu koda ilişkin 21 öğretmen görüş bildirmiştir.

**Tablo 3.** 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının yetersiz yönlerine ilişkin görüşler

Görüşler	Sayı	Yüzde
Günlük hayatla ilgili ilişkilendirmeler var ama yetersiz	7	%33
Müfredatın hafifletilmesi ve anlama anlatma çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir.	4	%19
Dilbilgisi konularının az ya da eksik olması büyük bir problem	4	%19
Süre olarak yetersiz, materyal olarak açıklama yok, dil bilgisi konuları yetersiz	3	%14
Kazanımlar yeterli ancak dinleme ve konuşma ile ilgili etkinlikler az	2	%10
Etkinlikler yetersiz, eski programda yer alan alt kazanımların yeni programda açıklamalar olarak verilmesi ise iyi bir değişiklik	1	%5
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>%100</b>

Araştırmanın üçüncü ve son alt problemi olan “sınıf Öğretmenlerinin görüşlerine göre TDÖP-2018 bilgi çağında hedeflenen bireyler yetiştirmeye uygun mu?” sorusuna ilişkin bulgular şu şekildedir. Bu alt probleme yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında “kısmen uygun”, “uygun değil” ve “program hedeflenen bireylerin yetişmesini sağlamaz” temaları ortaya çıkarılmıştır. “Uygun değil” temasına ilişkin alıntılar Tablo 4’te gösterilmiştir; 20 öğretmen bu yönde görüş bildirmiştir.

**Tablo 4.** TDÖP-2018 bilgi çağında hedeflenen bireyler yetiştirmeye uygun değil temasına ilişkin görüşler

Görüşler	Sayı	Yüzde
Hayır ,yazılanlar ezberci değil ama uygulamada hepsi ezberci anlayış	7	%35
Hayır, ezberci bilgi sorgulama yeteneğini köreltiyor	6	%30
Kitabın içeriği bunun için uygun değil	3	%15
Program bilgiye değil yorumlamaya dayalı olmalıdır	2	%10
Hayır öğrencinin düşünmesini ve üretmesini sağlayıcı hedef ve etkinlikler olmalı	1	%5
Uygulama olanağı olmayan bir program asla istenilenlere cevap veremez	1	%5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>%100</b>

Program hedeflenen bireylerin yetişmesini sağlamaz temasına ilişkin alıntılar Tablo 5’te gösterilmiştir; 15 öğretmen bu yönde görüş bildirmiştir.

**Tablo 5.** Program hedeflenen bireylerin yetişmesini sağlamaz temasına ilişkin görüşler

Görüşler	Sayı	Yüzde
Bu anne baba eğitim düzeyi ile de ilgili, anne baba eğitim düzeyi arttıkça programlar buna yanıt verebilir	9	%60
Araştıran soran meraklı, kendini doğru ifade edebilen bireyler yetiştirdiğimizde programların tümü istenilen yanıtları verecektir	4	%26
Verebilir, her şey veli öğretmen ve öğrencide biter. Önce kendimizi tanıyıp hedef koymalı ve ulaşmak için çalışmalıyız	1	%7
Öğretmenlere program ile ilgili yeterli hizmet içi eğitim verilirse olabilir	1	%7
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>%100</b>

“Kısmen uygun” temasına ilişkin alıntılar Tablo 6’da gösterilmiştir; 3 öğretmen bu yönde görüş bildirmiştir.

**Tablo 6:** TDÖP-2018 bilgi çağında hedeflenen bireyler yetiştirmeye kısmen uygun temasına ilişkin görüşler

Görüşler	Sayı	Yüzde
Kısmen varılabilir, bilgi çağında bilgiye nasıl ulaşılacağı yer alırsa neden olmasın	2	%66
Verebilir, çünkü öğrencilerin okuma ve yazma alanlarında temel becerileri kazanmaları hedeflenirken, bununla birlikte üst düzey bilişsel becerileri de geliştirecek şekilde değişiklikler yapılmıştır	1	%34
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>%100</b>

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler programın değişmesi sonrası programda yer alan olumlu ve olumsuz düzenlemelere ilişkin görüşler belirtmektedir. Öğretmenler genel olarak programın değişmesinin gerektiğini belirtmesine rağmen değişen programı beğenmedikleri ve yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Korkmaz (2006) ve Elvan (2007) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda İTDÖPK-2005’e yönelik öğretmen görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenler genel itibari ile programı benimsediklerini ve beğendiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonuçları diğer çalışmalar ile farklı sonuçları vermiştir. Epçaçan ile Erzen (2008) ise çalışmalarında öğretmenlerin İTDÖPK-2005’i beğenme konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşmıştır. İTDÖPK-2005 programı TDÖP-2018’e göre öğretmenler tarafından daha fazla beğenilmiştir. Görüşlere göre programdaki en olumlu değişimin bitişik eğik yazının yanında dik temel harflerle okuma yazma öğretiminin önünün açılmasıdır. Bu görüşler alan yazın ile de tutarlıdır. Birçok araştırma (Akyol, 2007; Arslan ve Ilgın, 2010; Akkaya ve Kara, 2012; Akman ve Aşkın, 2012; Baydık ve Bahap Kudret, 2012; Işık ve Erdem, 2016) bitişik eğik yazının olumsuz yönlerine atıf yapmaktadır. Kazanımların azaltılması, sadeleştirilmesi ve değerler eğitimi gibi konuların programda yer alması bir diğer olumlu değişimdir. Dilbilgisi konularının azaltılması ise kimi öğretmenlere tarafından uygun görülmesine rağmen bazı öğretmenler dilbilgisinin gerekliliğine vurgu yaparak dilbilgisi konularının azaltılmasını olumsuz bir gelişme olarak görmektedir. Gömleksiz ve Bulut (2007) araştırmalarında öğretmenlerin görüşlerine göre İTDÖPK-2005’de öngörülen kazanımların etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Karadağ (2012) çalışmasında İTDÖPK-2005’in dinleme ve okuma öğrenme alanlarının özelliklerinin bir kısmının kazanıma dönüştürülmediği, bazı kazanımların çok genel bazılarının ise çok detay olduğu ve bazı kazanımların da ölçülüp değerlendirilebilir olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışma sonuçları bazı araştırmalar ile benzer sonuçlara ulaşmış olsa da bazı araştırmalar ile farklı sonuçlar arz etmektedir.

Bazı öğretmenler değişen programın düşünme, anlama, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilen; özgüveni yüksek bireyler yetiştirmeye müsait olduğunu belirtmekte iken bir kısım öğretmen ise programın bu olguları geliştiremeyeceğini bunun tamamen öğretmenin ve ailenin elinde olduğunu belirtmektedir. 9 öğretmen tüm programın olumlu olduğunu söylerken bazı öğretmenler

ise değişikliklerin tamamen yersiz olduğunu belirtmekte. Bu durum da uç görüşlerin olduğunu göstermektedir. Bir öğretmen kazanımların daha çok kendini ifade etmeye dönük olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler değişen programın bireysel, kültürel ve çevresel farklılıkları göz önüne almadan hazırlandığı yönünde eleştiriler getirmektedir. Bu bağlamda özellikle hazırlanan programların yurt dışı örneklerden faydalanması ancak bu örneklerin olduğu gibi yansıtılmak yerine kültürel ve toplumsal farklılıklarımızı da içermesi gerekmektedir. Dinleme ve konuşma kazanımlarının yetersiz olduğu, kazanımların günlük hayatla ilişkilendirilmesinin yetersiz olduğu, yöntem-teknik konularında açıklamaların yetersiz olması ve kazanımların düzensiz bir sıra izlemesi şeklinde görüşlerde dikkate değerdir. Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010) çalışmalarında İTDÖPK-2005'in genel anlamda tüm öğrenme alanlarında yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karadağ (2012) ise çalışmasında İTDÖPK-2005'in dinleme ve okuma öğrenme alanlarında yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada dinleme ve konuşma alanlarında programda eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşıldığından alan yazındaki bazı çalışmalarla benzer sonuçlar çıkmasına rağmen bazı çalışmalarla farklı sonuçlar elde edilmiştir. İki öğretmen programda yer alan ilk metinlerin çok uzun olduğu yönünde bir eleştiri getirmiştir. Ancak programlarda metinlerin yer almadığı metinlerin kılavuz kitaplarda yer aldığı bilindiğinden öğretmenlerin program ve kılavuz kitapları benzer şeyler sanması düşündürücüdür. Alver ve Sancak (2016) araştırmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarının TDÖP-2015 hakkında bilgilerinin yetersiz ve programdan habersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda çalışma sonuçları alan yazı ile benzer sonuçlar vermektedir.

Öğretmenler mevcut program ile bilgi çağında gereksinim duyulan bireylerin yetiştirilip yetiştirilemeyeceğine ilişkin görüşlerine bakıldığında büyük bir çoğunluğu olumsuz görüş bildirmekte ve TDÖP-2018 ile bu hedeflenen bireylerin yetiştirilemeyeceğini düşünmektedir. Öğretmenlerin programa ve programın çıktılara ön yargılı yaklaşması eğitim-öğretim faaliyetlerini de olumsuz etkileyeceğinden üzerinden durulması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler mevcut program ile ilgili teoride yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanan programın uygulamada ezberci anlayışa yakın olduğunu, programların öğrencilerin sorgulama yetilerini olumsuz etkilediği, kazanımları ve önerilen etkinliklerin ezberci anlayışa uygun olduğunu ve kitaptaki birçok açıklama ve kazanımın uygulanamaz durumda olduğu yönünde görüşler bildirmiştir. Bazı öğretmenler hedeflenen birey profilini yaratmada programların kısmen etkili olabileceğini esas etkiyi ailenin yapacağını düşünmektedir. Anne babanın eğitim düzeylerinin artırılması ve öğrencilere destek olması gerektiği de gelen görüşler arasındadır. Bir kısım öğretmen ise hedeflenen öğrenci profiline ulaşmada esas etkiyi öğretmenin yapacağını belirtmekte ve uygun hedefler koyan, araştıran, sorgulayan ve analitik düşünen bireyler yetiştiren öğretmenlerin hedeflere ulaşmada önemli bir etkisi olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimler ile de bunların sağlanabileceği gelen görüşler arasındadır. 2 öğretmen ise programın öğrencilerin okuma ve yazma alanlarında temel becerileri kazanmalarını hedeflediğini, bununla birlikte üst düzey bilişsel becerileri de geliştirecek şekilde değişiklikler yapıldığını dolayısıyla programın hedeflenen insan profiline uygun bireyler yetiştirebileceğini öne sürmektedir. Araştırma sonucunda şu öneriler getirilebilir:

1. Bilgi çağında istenilen özelliklere sahip birey profili belirlenmeli ve programların çıkış noktasındaki mihenk taşı bu olgu olmalıdır.
2. Programda yer alan açıklama ve bilgilerin uygulanabilir olmasına özen gösterilmelidir.
3. Programların sıklıkla değiştirilmesi yerine güncellenmesi gerekmektedir.
4. Programın içeriği ve uygulanma süreci hakkında öğretmenlere bilgilendirmeler yapılmalıdır.
5. Programlarda öğretmenlere gerek yöntem-teknik gerekse içerik bakımından esneklik sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- Adams, P. J. (1968). *Creative Reading*, Boston: International Reading Association.
- Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 313-336.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem akademi.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.



- Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2016). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (11-14 Mayıs 2016) USOS 2016 Özel Sayısı, 114-135.
- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (14), 31-60.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğitim yazı ile ilgili görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Baymur, F. (1949). *Hayat Bilgisi Dersleri* (3. Baskı), İstanbul: İnkılap.
- Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H. & Sheils, J. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training the language dimension in all subjects*, Bari: Council of Europe.
- Bernstein, B. B. (2003). *Class, codes and control*, London: Routledge.
- Braun, H. I. (2016). *Meeting the challenges to measurement in an era of accountability*. New York ve Londra: Routledge.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2). 421- 476.
- Çotuksöken, Y. (2006). Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi, 2. *Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri*, 4-6 ekim 2006, Ankara.
- Eğitim-Sen (2016). *Eğitim müfredatı değişiklikleri ve taslak öğretim programları raporu*, Ankara.
- Elvan, Z. (2007). *Türkçe (1-5. Sınıflar) ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Epeçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4), 182-202.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (2. Baskı). A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, Çev. Ed. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı.
- Gömlüksiz, M. N ve Bulut, İ (2007). Yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 36 (175), 161 -185.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (4), 1135-1173.
- Güven, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 36 (177), 224 – 237.
- Işık, R. ve Erdem, İ. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi (Muş İli Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3), 1309- 1332.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6,7,8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 97-110.
- Kelly, A. V. (2009) *The curriculum: Theory and practice* (6. Bs), Londra: SAGE.
- Kember, D. ve McNaught, C. (2007) *Enhancing University teaching : Lessons from research into award-winning teachers*, London: Routledge.
- Kırmızı, F.S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretim programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Kitabı*, 2, s:249 – 259, Ankara: Kök.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Phillips, B. M. & Clancy-Menchetti, J. (2009). 'Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models', *Read Writ*, 24, 305-337.

- MEB (2007). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2018a). Öğretim programında yapılan güncellemeler, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlarında-yapılan-güncellemeler-yayınlandı/icerik/308#> adresinden 19.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2018b). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33, 64-73.
- Moorman, K. & Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading. technical report series*. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- O'Donoghue, T. & Harford, J. (2012). Contesting the limond thesis on british influence in irish education since 1922: A comparative perspective. *Comparative Education*, 48 (3), 337-346.
- OECD (2015). PISA 2015 Results in Focus, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden 18.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Priestley, M. & Biesta G. (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury.
- Polat, H. (2017). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve kaynaklara ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara/Yenimahalle Örneği), *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (2), 166-186.
- Scott, D. (2014). Knowledge and the curriculum, *The Curriculum Journal*, 25(1), 14-28.
- Taş, A. (2010). Yenilikçi bir eğitim anlayışı: Zilsiz okul. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 207-226.
- Turgut, İ. (1992). *Eğitim üzerine felsefi bir deneme* (5. Baskı), İzmir: Bilgehan.
- Walsh, T. (2016). 100 years of primary curriculum development and implementation in Ireland: a tale of a swinging pendulum, *Irish Educational Studies*, 1-16. DOI: 10.1080/03323315.2016.1147975
- Yangın, B. (2005), İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2). 479-516.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## İçsel, Dışsal ve Yönelimsel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Yılmaz KILIÇ<sup>1</sup>, Ercan YILMAZ<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini cinsiyet, mesleki kıdem, aynı müdür ile çalışma süresi ve aynı okulda çalışma süresine göre belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya İli merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 360 ilkököl ve ortaoköl öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ilk aşama olarak yerli ve yabancı literatür taraması yapılmış ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada maddeler farklı uzman görüşlerine sunulmuş ve 18 maddelik ölçekte karar kılınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu analizlerden sonra ölçek (içsel, dışsal ve yönelimsel motivasyon) olarak üç alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 1. faktör için .81; 2. faktör için .72 ve 3. faktör için .70 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı =.74'tür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum iyiliği  $\chi^2/df= 2.904$  ; GFI=.940; AGFI=.950; NFI=.890; CFI=.945, RMSEA= .064 ve SRMR= .052 şeklindedir. Motivasyonun içsel ve dışsal alt boyutlarında erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Yönelimsel boyutta ise kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Kıdem değişkeni bağlamında içsel, dışsal ve yönelimsel alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Aynı müdür ile çalışma süresi değişkeni açısından dışsal alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Aynı okulda çalışma süresi değişkenine bakıldığında içsel, dışsal ve yönelimsel altboyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Öğretmen  
Motivasyon  
Ölçek

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.06.2018  
Kabul Tarihi:01.08.2018  
E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü [kilic0442@gmail.com](mailto:kilic0442@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6040-7441>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü [ercanyilmaz70@gmail.com](mailto:ercanyilmaz70@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4702-1688>

## Developing The Teacher Motivation Scale In The Context Of Intrinsic, Extrinsic and Administrative Factors

### Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the motivational levels of the primary and secondary school teachers' directed teaching profession by gender, professional seniority, duration of study with the same principal, and duration of study at the same school. The study group of the reseach consists of 360 elementary and middle school teachers working in Konya. As a first step in the scale development study, domestic and foreign literature searches were reviewed and a pool of items was created. In the second stage, the items were presented to different expert opinions and decided on the 18-item scale. Exploratory and confirmatory factor analyzes were performed for construct validity of the scale. After these analyzes, the scale (intrinsic, extrinsic and managerial factors) consists of three sub-dimensions as motivation. Cronbach alpha internal consistency coefficient for the subscales of the scale was .81 for factor 1; It was calculated as .72 for factor 2 and .70 for factor 3. The total Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was .74. The goodness of fit obtained in the confirmatory factor analysis was  $\chi^2 / df = 2.904$ ; GFI = .940; AGFI = .950; NFI = .890; CFI = .945, RMSEA = .064 and SRMR = .052. In the intrinsic and extrinsic dimensions of motivation, the male teachers' scores are higher than the female teachers' scores statistically. In the managerial dimension, it was determined that female teachers' scores were higher than male teachers' scores. A significant difference was found in intrinsic motivation sub-dimension in terms of gender variable. Significant differences was found in the intrinsic, extrinsic and managerial sub-dimensions in the context of seniority variable. It was seen that there was a significant difference in the extrinsic sub-dimension in terms of working period with the same principal. When the working period variable in the same school was examined, a statistically significant difference was found in intrinsic, extrinsic and managerial sub-dimensions.

### Keywords

Teacher  
Motivation  
Scale

### Article Info

Received: 06.08.2018  
Accepted: 08.01.2018  
Online Published: 04.30.2019

### Giriş

Her alanda baş döndürücü gelişmelerin yaşandığı günümüz dünyasında, bir çok örgüt işgören motivasyonunu artırmak için ciddi çalışmalar içerisine girdiği müşahade edilmektedir. Samuel ve Chipunza'ya (2009) göre, işgören motivasyonunu anlamak ve uygulamak birçok örgüt ve lider için ilgi kaynağı olmuştur. İşgörenlerin motivasyonu, iş performansında belirleyici bir faktördür ve bir örgütün hedeflerine ulaşmadaki başarısıdır. Başarıya ulaşmak, işverenlerin işgören motivasyonunun önemini anlamalarını gerektirir. Bu anlayış verimliliği artırmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı liderlik işlevlerinin en önemlisi iş görenleri motive etmektir (Franklin, 2016, s. 44).

Bu bağlamda bir çok araştırmacı tarafından farklı motivasyon tanımları yapılmıştır. Motivasyon, bireyi harekete geçiren ve bireyin hedefe yönelik belirli bir şekilde hareket etmesine veya davranmasına neden olan bir güçtür (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 2001). Motivasyon, bireyin önüne konulan hedeflere ulaşması için isteyerek kendi yeteneklerini sergilemesi ve aynı zamanda bireyi yönlendiren içsel dürtüler olarak algılanmaktadır (Kimball ve Nink, 2006). Motivasyon bireyi harekete geçiren ve bireyin kendi gönül rızası ile eyleme katılmasını sağlayan bir odaklanmadır (Taloo, 2007). Motivasyon, iş görenlerin bireysel güçlerini kollektif olarak birleştirmeyi teşvik eden ilham verici bir süreç olarak tanımlanabilir (Domeyer, 1998). Başka bir deyişle, motivasyon, işgörenlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerine izin veren çalışma ortamlarının, uyarıcıların ve güdülerin yaratılmasıdır (Ryan ve Deci, 2000). Bu yapılan tanımlar ışığında, motivasyon, istek ve arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olarak ifade edilebilir.

Motivasyon döngüsel bir süreçtir. İhtiyacı tatmin etme arzusu, ihtiyacı karşılamak ve tansiyonu düşürmek için bir bireyi harekete geçiren veya yönlendiren bir iç gerilimi ortaya çıkarır. Gerilim ihtiyacın karşılanması nedeniyle ortadan kalktığı zaman, birey belirli bir yöne doğru çaba sarf eder (Rantz, Scott ve Porter, 2007). Bu durum, durumun yeniden değerlendirilmesi ve yeni ihtiyaçların ortaya

çıkmasıyla sonuçlanmaktadır. Motivasyon, bireyin ihtiyaçları ve istekleri arasındaki etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamak için harekete geçirilen dürtüler bütünüdür (Rantz vd, 2007). Motivasyon Şekil 1'de gösterildiği gibi döngüsel bir süreçtir.



Şekil 1. Döngüsel motivasyon süreci (Kaynak: Rantz vd., 2007).

Motivasyon, belirli bir eylemin üstesinden gelmesi beklenen değerleri yönlendirerek, eylemin bu değerleri ortaya çıkarabileceği konusunda fark edilebilir bir ortamı sağlar. Bu çerçevede yöneticilere ve örgütsel liderlere düşen görev; astlarının tanımlanmış ve özel hedeflere ulaşması için çaba sarf etmenin yanı sıra, heveslerini de teşvik etmeli ve sürdürmelidirler. Motivasyon, işgörenlerin hevesini tetikleyen ve denetimsiz bir şekilde çalışmasına neden olan sihirli bir değenektir (Tjepkema, 2002). Motivasyon genellikle içsel ve dışsal motivasyon olarak gruplandırılmaktadır. Lider işgörenleri motive ederken içsel ve dışsal motivasyon arasında denge kurması gerekmektedir.

İçsel motivasyon, bireyin ilginç ve tatmin edici bulduğu aktiviteleri kendi iyiliği için gerçekleştirmesidir. Dışsal motivasyon ise bireye dışardan empoze edilerek bir araçsal sebepten dolayı etkinlik yapmasıdır. Yani bireyin edinmiş olduğu hedefler ve değerler aracılığıyla öz-düzenleme yapması gibi, dış faktörler tarafından nispeten kontrol edilebilen veya göreceli olarak özerk olabilen değişik dışsal motivasyon türleri vardır. Ryan ve Connell (1989), bu motivasyon türleri, hedeflerin / değerlerin içselleştirilme derecesini temsil eden benzeri-basit bir desen ile bir süreklilik içinde hizalanabilir (Ryan ve Deci, 2002).

Brislin, Kabigting, Macnab, Zukis & Worthley,2005; Mahaney ve Lederer'e (2006) göre içsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgören motivasyonu üzerindeki etkisini birlikte ele alan Herzberg'in çift faktör kuramına göre işin mütevassıyla ilgili olan içsel motivasyon araçları işgöreni motive ederken, dışsal araçlar iş tatminsizliğini gidermekle ilişkilendirilmiştir. Bu kurama göre, sadece içsel faktörler (zorlayıcı iş, bir işi başarmak, işin çeşitliliği, bağımsızlık, sorumluluk, kişisel ve profesyonel gelişim, işgörenin yapmış olduğu katkının önemi) yüksek düzeyde motivasyon sağlayabilir. Diğer taraftan dışsal motivasyon araçları (çalışma koşulları, ücretlendirme, şirketin imajı, iş güvencesi, terfi, sosyal ortam, statü sembolleri) işgörenleri motive etmez ama motive olması için uygun koşulları sağlar (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007).

Günümüzde örgütlerin yönetsel açıdan değişim yaşaması, iş koşullarının değişmesini de beraberinde getirmiştir. Bunun sonucu olarak bazı kavramlar önem kazanmıştır. Bu kavramlardan birisi de motivasyondur. Motivasyon kavramının önemi iş örgütleri için ne ise eğitim kurumları için de odur.

Bu kurumları ayakta tutan unsurlardan birisi öğretmen unsurudur. Kocabaş ve Karaköse'ye (2005) göre öğrenme-öğretme sürecinin en stratejik ögesi kuşkusuz öğretmendir. Öğretmenin öğrencilere en iyi şekilde eğitim-öğretim hizmetini sunmak, onlara iyi hedefler göstermek, kendilerine ve topluma faydalı birer birey olarak yetişmelerine yardımcı olmak gibi önemli bir misyonu vardır (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Okul yöneticileri öğretmenlerin, işlerinde motive olmalarına yardımcı olmalıdır. Çünkü işine kendini adanmış, bütün enerjisini bu yönde harcayan bireyler örgütün amaçlarına ulaşmasında kusursuz katkı sağlayacaklardır. Okul müdürlerinin başarıyı yakalayabilmesi, okul çalışanlarının bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak okulun amaçlarını gerçekleştirme yönünde harcamalarına bağlıdır. Bu yüzden çalışanların örgüt amaçları doğrultusunda motive edilmesi gerekmektedir. Okul müdürü açısından da önemli olan, çalışanların okulun amaçları doğrultusunda davranmalarıdır (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Eğitim kurumu yöneticileri; öğretmenleri yakından tanımış olan ve öğretmenlerin beklentilerini anlayabilen kişilerdir. Eğitimci önderliğini üstlenen eğitim kurumu yöneticileri değişimleri ve yenilikleri gözlemleyip, öğretmenlerin gelişmesini görev edinen kişilerdir. Kendileri için sağlanan imkanların farkındalığında olan öğretmenler, eğitim kurumu yöneticilerinin teşviki ve yönlendirilmesi ile güdümlenerek, çalışma doyumunu ile kuruma bağlılık hususlarında pozitif yönde etkileşime girerler (Serin, 2011).

Duyarlı ve etkili müdürler kendi ihtiyaç ve gereksinimlerinden haberdar olan kişiler olarak, öğretmenlerin gereksinimlerini ve amaçlarını da dikkate almaktadırlar. Karşılıklı güven ve destek, sağlıklı bir iletişim, çatışmaları örgütsel bir olgu olarak kabul etme ve onlarla birlikte yaşanması gereğine inanma, bireysel farklılıklara saygılı olma böyle müdürlerin önem verdikleri hususlar olarak görülmektedir. Böyle bir yaklaşımla öğretmenlerden üst düzeyde bir yararlanma beklenebilir (Aydın, 2007, ss. 102-104).

Motivasyonun değişken bir olgu olmasından dolayı öğretmenlerin motive olma durumları da farklılık gösterir. Okul müdürleri öğretmenlerin kişisel farklılıklarını çok iyi bilmeli ve bu farklılıklara uygun motivasyon araçları geliştirmeleri faydalı olacaktır. Bu nedenle okul yöneticileri, örgütsel amaçlarına ulaşabilmek ve istenilen düzeyde başarıyı yakalayabilmek için öğretmenlerin beklentilerini yerine getirmeye gayret göstermeli, onların motive olmalarını sağlayacak motivasyon araçlarını kullanmalıdır. Böylece öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı nitelikte bir okul ortamı oluşturulmuş olur (Yılmaz ve Ceylan, 2011)

### **Çalışmanın Amacı**

Literatür incelendiğinde eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin iş motivasyonu algılarını ölçmeye ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Çünkü diğer işgören grupları için hazırlanan dar kapsamlı ölçekler bir çok çalışmada öğretmenlere de uygulandığı gözlemlenmiştir. Bu ölçeğin hazırlanış amacı öncelikle öğretmenlerdir. Bu ölçeği diğer öğretmen motivasyonu ölçeklerinden ayıran başlıca özellikleri; cinsiyet değişkeni ile kıdem değişkeninin yanısıra aynı yönetici ile aynı okulda uzun süreli görev yapmanın motivasyon düzeyine etkisinin araştırılmasıdır. Ayrıca ölçek maddelerinin daha az, daha kısa ve daha anlaşılır olması da ayrı bir özellik olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bu özellikler bu ölçeği önemli ve diğerlerinden farklı kılmaktadır. Bununla birlikte uygulayıcılara birçok yönden kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen motivasyonu cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen motivasyonu kıdem değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen motivasyonu aynı müdür ile çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen motivasyonu aynı okulda çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2017-2018 akademik eğitim-öğretim yılında, Konya İli merkez ilçeleri Karatay, Meram ve Selçuklu'da ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 360 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri araştırmacıya belirli bir konu hakkında belirli betimlemeleri yapabilme olanağı sağlar. Ulaşılan gruptan elde edilen veriler aracılığıyla araştırmacı bazı yargılara ulaşabilme fırsatı bulmuş olur (Karasar, 2011). Tarama araştırmaları geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu araştırmaların amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Ayrıca tarama araştırmaları araştırmacıya evreni iyi temsil eden nispeten daha küçük bir gruptan, tüm evren hakkında bilgi edinmek açısından önemli ip uçlarını sunar (Krathwohl, 1997). Tablo 1'de çalışma grubuna katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubundaki öğretmenlere ait bilgiler

Değişkenler	Düzy	f	%
Cinsiyet	Erkek	199	55.3
	Kadın	161	44.7
Yaş	35 ve daha az	122	33.9
	36-40	121	33.6
	41-45	58	16.1
	46-50	39	10.8
	51 ve üzeri	20	5.6
Kıdem	1-5	100	27.8
	6-10	43	11.9
	11-15	110	30.6
	16-20	41	11.4
	21 ve üzeri	66	18.3
Aynı müdür ile çalışma süresi	1-5	246	68.3
	6-10	104	28.9
	11-15	10	2.8
Mevcut okulda çalışma süresi	1-5	142	39.4
	6-10	123	34.2
	11-15	95	26.4
Eğitim Düzeyi	Lisans	281	78.1
	Yüksek Lisans	79	21.9
	Toplam	360	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin %55.3'ü erkek (n=199), %44.7'si (n=161) kadındır. Yaşlarına göre katılımcılar incelendiğinde öğretmenlerin %33.9'u 35 yaş ve altı ((n=122), ), % 33.6'sı 36-40 yaş (n=121), %16.1'i 41-45 yaş (n=58), %10.8'i 46-50 yaş (n=39), %5.6'sı 51 yaş ve üzeri (n=20) yaşlarda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %27.8' 1-5 yıl arası (n=100), %11.9'u 6-10 yıl arası (n=43), %30.6'sı 11-15 yıl arası (n=110), %11.4'ü 16-20 arası (n=41), %18.3'ü 21 yıl ve üzeri (n=66) kıdeme sahip oldukları anlaşılmıştır. Aynı müdür ile çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin % 68.3'ü 1-5 yıl süre ile (n=246), %28.9'u 6-10 yıl süre ile (n=104), %2.8 11-15 yıl süre ile (n=10) aynı yönetici ile birlikte çalıştıkları saptanmıştır. Mevcut okulda çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin % 39.4'ü 1-5 yıl süre ile (n=142), %34.2'si 6-10 yıl süre ile (n=123), %26.4'ü 11-15 yıl süre ile (n=95) çalıştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde % 78.1'i lisans mezunu (n=281), % 21.9'u yüksek lisans mezunu (n=79) oldukları saptanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından alanyazında öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilgili kaynak taraması yapılarak sağlanmıştır. 56 soruluk bir madde havuzu oluşturularak uzman görüşüne sunulduktan sonra son şeklini alarak anket haline getirilmiştir. Ölçme aracı 5' li Likert tarzında cevaplanacak biçimde hazırlanmıştır. Derecelendirme: Hiç Katılmıyorum (1puan), Katılmıyorum (2 puan), Kısmen Katılıyorum (3 puan), Katılıyorum (4 puan) ve Tamamen Katılıyorum (5 puan) şeklinde oluşturulmuştur. Tablo 2'de Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin puan aralıkları verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçeğin beşli puanlama biçimi ve puan aralıkları

Katılma düzeyi	Puanlama
Çok düşük	1.00-1.80
Düşük	1.81-2.60
Orta	2.61-3.40
Yüksek	3.41-4.20
Çok yüksek	4.21-5.00

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ve AMOS (Analysis of Moment Structures) programları ile çözümlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda uygun olmayan maddeler çıkarılmıştır. Kalan 18 maddenin standart sapmaları, faktör yük değerleri ve tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca bu model doğrultusunda öğretmenlerin iş motivasyonlarının (dışsal faktörler içsel faktörler ve yönetsel faktörler) gibi alt boyutlarının ilişki düzeyleri incelenmiştir.

## **Bulgular**

**Tablo 3.** KMO ve Bartlett Testi katsayısına ilişkin bilgiler

KMO	.810
Bartlett Testi Katsayısı	1772.944
Df	153
Sig.	.000

### **Açımlayıcı Faktör Analizi**

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için maddeler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. KMO örneklem yeterliği katsayısı .810 ve Bartlett küresellik testi katsayısı= 1772.944 df=153 ve P.= .000 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. KMO değeri ,80 ve üzeri çıkarsa ölçeğin iyi ve geçerli olduğu anlamını taşımaktadır (Tavşancıl, 2006). Bu değerler örneklem sayısının yeterli ve veri yapısının faktör çıkarmaya elverişli olduğunu gösterir. Ölçeğin çok boyutlu olduğu teorik olarak öngörüldüğünden faktör analizi sırasında veriler üzerinde dik döndürme tekniklerinden Varimax rotasyon kullanılır (Şencan, 2005. Yapılan Varimax analizi sonucunda her bir maddenin faktör yükünün .50 üzerinde olmasına ve farklı faktörlerdeki faktör yükü değeri arasında en az .10 fark bulunmasına (Büyüköztürk, 2011) ve faktör ortak varyansı (communalities) değerlerinin .30 üzerinde olmasına (Field, 2005) dikkat edilmiştir. Bu kriterlere uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizinde tespit edilen üç faktörün açıklanan toplam varyansın % 54.193'nü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu da sosyal bilimler için gayet geçerli bir orandır (Büyüköztürk, 2011; Tavşancıl, 2006). Aynı zamanda özellikle sosyal bilim uygulamalarında yüksek varyansa ulaşmak zor olduğunda açıklanan varyansın 0.30 olması yeterli görülebilir (Bayram, 2013, s. 200). Maddelerin yük değerleri Tablo 3'te verilmiştir.



**Tablo 3.** Döndürülmüş bileşenler (component) matrix tablosu

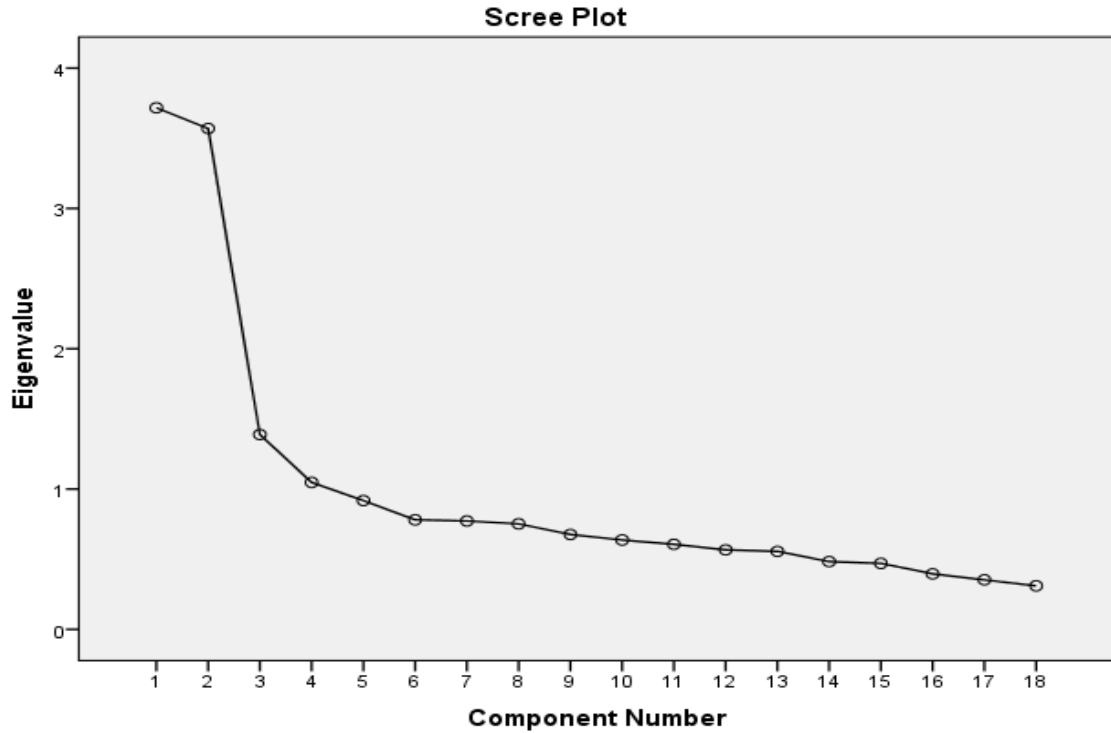
Maddeler	İçsel Faktörler	Dışsal Faktörler	Yönetmel Faktörler
M1	.791		
M4	.716		
M7	.700		
M10	.671		
M13	.612		
M16	.599		
M17	.576		
M18	.558		
M2		.743	
M5		.655	
M8		.652	
M11		.648	
M14		.569	
M3			.757
M6			.680
M9			.595
M12			.566
M15			.527

Tablo 3'teki maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde tüm faktörlerin yük değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. 1.faktöre ait maddelerin yük değerinin büyüklüğünün .791 ile .558, 2. faktör .743 ile .569 ve 3.faktör .757 ile .527 arasında değiştiği görülmektedir. Şencan (2005)'a göre literatürde bir maddenin faktör yük değerinin en az 0,30 olması gerektiği yönünde yaygın bir görüş vardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Geliştirilen ölçekte açıklanan varyans değeri olan % 54.193 belirtilen tüm kriterleri karşıladığı için açıklanan varyans oranında herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkı incelendiğinde 1.faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 26.649, 2. faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 19,830, 3. faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 7.714'dir. Her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı önemli bir durumdur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçek üç boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut içsel faktörler (1,4,7,10,13,16,17,18) maddelerinden oluşuyor. İkinci boyut dışsal faktörler (2,5,8,11,14) ve üçüncü boyut yönetmel faktörler (3,6,9,12,15) maddelerinden oluşmaktadır. Bu aşamada ölçek maddeleri üzerinde güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin alt boyutları için 1. Faktör Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı =.81; 2. Faktör için Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı =.72 ve 3. Faktör için Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı =.70 olarak hesaplanmıştır.. Ölçeğin toplam Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı =.74 olarak saptanmıştır. Ölçeğin ortalamaları, standart sapmaları, faktör yük değerleri ve cronbach alpha sonuçları tablo 4'te belirtilmiştir.

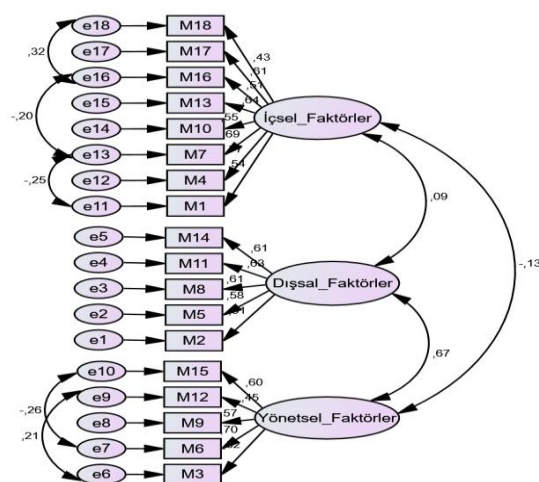
**Tablo 4.** Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin ortalamaları, standart sapmaları, faktör yük değerleri ve Cronbach Alpha sonuçları

İçsel Faktörler Cronbach Alpha: ,81	$\bar{X}$	Ss	Madde Toplam Kor.	Ortak faktör var.	Faktör Yük Değeri
1.Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	3.91	.880	.338	.380	.791
4.Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	3.42	1.009	.484	.356	.716
7.Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum	3.63	.988	.420	.365	.700
10.Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	3.80	.899	.270	.391	.671
13.Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	2.99	1.065	.520	.348	.612
16.Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.	3.60	.766	.184	.401	.599
17.Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığımı inanıyorum.	3.10	.972	.502	.357	.576
18.İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	3.05	.970	.175	.394	.558
Dışsal Faktörler Cronbach Alpha: ,72	$\bar{X}$	Ss	Madde Toplam Kor.	Ortak faktör var.	Faktör Yük Değeri
2.Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	4.23	.768	.284	.391	.743
5.Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.	4.53	.629	.406	.389	.655
8.Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	4.27	.770	.378	.383	.652
11.Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	3.57	.989	.272	.381	.648
14.Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	4.19	.802	.294	.389	.569
Yönetmel Faktörler Cronbach Alpha: ,70	$\bar{X}$	Ss	Madde Toplam Kor.	Ortak faktör var.	Faktör Yük Değeri
3.Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	4.29	.638	.425	.387	.757
6.Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	4.38	.686	.239	.400	.680
9. Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	4.34	.724	.210	.400	.595
12. Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	4.37	.742	.199	.400	.566
15. Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	4.32	.685	.134	.408	.527



Şekil 2. Yamaç birikinti grafiği

Şekil 2 incelendiğinde y ekseninden x eksenine doğru iniş yapan bileşenler üçüncü noktadan sonra yatay bir çizgi oluşturmuş ve plato yaparak devam etmiştir. Yamaç birikinti grafiğinde yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı noktalar arasında kalan boşluklar önemli olan faktör sayısını göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Üçüncü noktadan sonraki faktörlerin ortak varyansa katkıları düşük ve birbirine çok yakındır. Yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların ortak varyansa katkılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Maddelerin yük değerleri Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarına yönelik DFA sonuçları

Şekil 3, üç boyutlu öğretmen motivasyon ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum iyiliği değerlerine bakıldığında  $\chi^2/df= 2.904$  ; GFI= .940; AGFI=.950; NFI=.890; CFI=.945, RMSEA= 0.64 ve SRMR= .052 şeklindedir. Bakıldığında bu değerlerin iyi uyum düzeyinde veya iyi uyum düzeyine yakın oldukları söylenebilir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller,2003; Bryne, 2010; Şimşek, 2007; Sümer, 2000; Kaynak, 2002; Bayram, 2013; Kılıç, 2013; Yılmaz, Kurşun ve Köksal, 2015; Kline, 2011; Hu & Bentler, 1999; Özer ve Anıl, 2011; Blunch, 2008; Kenny,2010; Yurt ve Sünbül, 2014). Hesaplanan bazı modifikasyon değerlerine bakıldığında (m1-m7;m7-m16;m16-m18;m3-m12;m6-m15) hata kovaryansları arasında korelasyon saptanmıştır.

**Tablo 5.** Kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerini algılama puanları arasındaki t-testi karşılaştırma sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
İçsel Faktörler	Kadın	161	3.41	.621	-.579	.420
	Erkek	199	3.45	.612		
Dışsal Faktörler	Kadın	161	4.11	.588	-1.405	.012
	Erkek	199	4.20	.518		
Yönetmel Faktörler	Kadın	161	4.36	.474	-.036	.712
	Erkek	199	4.34	.468		

\*p< .05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerini algılama puanları görülmektedir. İçsel faktörler alt boyutunda kadın öğretmenlerinin puan ortalaması 3.41 olurken, erkek öğretmenlerin puan ortalaması 3.45'tir. Bu sonuç .420 düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında dışsal faktörler alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması kadın öğretmenlerin puan ortalamasından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Dışsal faktörler alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması 4.11 olurken, erkek öğretmenlerin puan ortalaması 4.20 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, dışsal faktörler alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında kadın ve erkek puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir. Yönetmel faktörler alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin puanının erkek öğretmenlerin puanından biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur.

**Tablo 6.**Öğretmenlerin motivasyon alt boyutları düzeyinin kıdem değişkenine göre istatistiksel ANOVA Tukey testi verileri

Öğretmen Motivasyonun Alt Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel	1.1-5 yıl	100	3.57	0.53	2.792	.026	1>4
	2.6-10 yıl	43	3.46	0.84			
	3.11-15 yıl	110	3.42	0.58			
	4.16-20 yıl	41	3.25	0.66			
	5.21 yıl ve üzeri	66	3.32	0.53			
Dışsal	1.1-5 yıl	100	4.22	0.52	5.634	.000	1>2 1>3 2<4
	2.6-10 yıl	43	3.82	0.61			
	3.11-15 yıl	110	4.08	0.58			
	4.16-20 yıl	41	4.25	0.50			
	5.21 yıl ve üzeri	66	4.26	0.50			
Yönetmel	1.1-5 yıl	100	4.46	0.43	6.424	.000	1>2 1>3 2<4 3<4
	2.6-10 yıl	43	4.13	0.38			
	3.11-15 yıl	110	4.23	0.43			
	4.16-20 yıl	41	4.48	0.30			
	5.21 yıl ve üzeri	66	4.35	0.61			

\*p< .05,

Tablo 6 incelendiğinde kıdem açısından öğretmen motivasyonun içsel alt boyutunda .05; dışsal ve yönetmel alt boyutlarında ise .01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmektedir. Bu

Farklılığın hangi grupların görüşlerinden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Post hoc Tukey testi sonucuna göre; içsel boyutta 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanı 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Dışsal alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme olan öğretmenlerin puanı 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aldıkları puandan daha yüksektir. 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcılar 16-20 yıl kıdeme sahip olanlardan daha düşük puan almışlardır. Yönetmel alt boyutunda ise 1. gruba mensup öğretmenler 2. ve 3. gruba mensup öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. 2. ve 3. gruba ait öğretmenlerin 4. gruba ait olan öğretmenlerden daha düşük puan aldıkları saptanmıştır.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin motivasyon alt boyutları düzeyinin aynı müdür ile çalışma yılı değişkenine göre ANOVA Tukey testi verileri

Öğretmen Motivasyonun Alt Boyutları	Aynı Müdür İle Çalışma Yılı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel	1.1-5 yıl	246	3.44	0.67	0.217	.804	
	2.6-10 yıl	104	3.41	0.41			
	3.11-15 yıl	10	3.35	0.75			
Dışsal	1.1-5 yıl	246	4.09	0.58	3.341	.036	
	2.6-10 yıl	104	4.26	0.52			1<2
	3.11-15 yıl	10	4.08	0.41			
Yönetmel	1.1-5 yıl	246	4.33	0.44	0.240	.786	
	2.6-10 yıl	104	4.34	0.54			
	3.11-15 yıl	10	4.24	0.27			

\*p< .05

Tablo 7 incelendiğinde içsel ve yönetmel alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ancak dışsal alt boyutunda \*p< .05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucuna göre; bu farkın 1.grup ile 2. gruptaki katılımcıların algılama düzeylerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. 1. grubun puanı 2. grubun puanından daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin motivasyon alt boyutları düzeyinin aynı okulda çalışma yılı değişkenine göre istatistiksel ANOVA Tukey testi verileri

Öğretmen motivasyonun alt boyutları	Aynı okulda çalışma Yılı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar arası fark (Tukey)
İçsel	1.1-5 yıl	142	3.58	0.52	8.255	.000	1>2
	2.6-10 yıl	123	3.36	0.70			1>3
	3.11-15 yıl	95	3.28	0.57			
Dışsal	1.1-5 yıl	142	4.07	0.62	4.016	.019	
	2.6-10 yıl	123	4.11	0.54			1<3
	3.11-15 yıl	95	4.28	0.47			
Yönetmel	1.1-5 yıl	142	4.36	0.44	14.767	.000	1>2
	2.6-10 yıl	123	4.17	0.54			1<3
	3.11-15 yıl	95	4.51	0.32			2<3

\*p< .05

Tablo 8 incelendiğinde dışsal alt boyutunda .05 düzeyinde içsel ve yönetmel alt boyutlarında ise .01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc Tukey testi sonucuna göre; içsel alt boyutunda 1.gruba mensup katılımcıların puanları 2. ve 3. gruba mensup katılımcıların aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dışsal alt boyutunda 1. gruba ait katılımcıların puanı 3. gruba ait katılımcıların puanından daha düşük olduğu görülmektedir. Yönetmel alt boyutunda ise 1. gruba mensup katılımcıların puanı 2.gruba mensup katılımcıların puanından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Diğer tarafta 1. ve 2. gruba mensup katılımcıların aldıkları puan 3. gruba mensup katılımcıların aldıkları puanlardan daha düşük olduğu bulunmuştur.

## Tartışma ve Sonuç

Öğretmen algıları doğrultusunda elde edilen verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Kaiser-Meyer Olkin ve Bartlett testlerinin faktör analizi yapmaya elverişli olması nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini bulabilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin (OMMÖ) Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.810 bulunmuştur. KMO değerinin 1'e yakın olması verilerin faktör analizi için oldukça elverişli olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonucu 1772,944 /Df=153 ( $p<.001$ ) olarak hesaplanmıştır. Yapılan testler sonucu elde edilen bulguların ölçeğin açımlayıcı faktör analizi yapmak için uygun olduğunu ve yeterli örnekleme içerdiğini göstermektedir.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği, içsel, dışsal ve yönetsel faktörler olmak üzere üç alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. İçsel boyutta ( 1,4,7,10,13,16,17,18) maddeler; dışsal boyutta (2,5,8,11,14) maddeler ve yönetsel boyutta ise (3,6,9,12,15) maddeler yer almaktadır. Tüm ölçek için yapılan güvenilirlik katsayısı .74'tür. İçsel alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .81, dışsal alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .72 ve yönetsel alt boyutu için hesaplanan katsayısı ise 70'dir. Cronbach Alpha 0.60 ile 0.80 arasında olan ölçekler oldukça güvenilirdir (Lorcu, 2015:208). Bu bağlamda mevcut çalışmamız 74 güvenilir katsayısı ile güvenilir bir çalışma olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 3 boyuttan oluşan ölçeğin açıklanan varyansın gayet iyi olduğu, ayrıca her bir maddenin temel bileşen faktörü ile yeterli düzeyde olduğu doğrulanmıştır. Üç faktörün birlikte açıkladığı varyans 54.193 belirtilen tüm kriterleri karşıladığı için açıklanan varyans oranında herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkı incelendiğinde 1.faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 26.649, 2. faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 19.830, 3. faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 7.714'dir. Her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı önemli bir durumdur (Çokluk vd, 2012). Ölçekte bulunan tüm maddelerin faktör yükü 0.50'nin üzerindedir. Bu kriterlere uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Marsh ve Yeung'a (1999) göre ölçek geliştirme çalışmalarında faktör oluşturulabilmesi için faktör yükleri için 0.30 ile 0.40 arasında değişen alt kesme noktası alınması gerekmektedir (Yılmaz vd, 2015).

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum iyiliği değerleri içsel faktörler için  $\chi^2/df=2.904$  ; GFI=.940; AGFI=.950; NFI=.890; CFI=.945, RMSEA= 0.64 ve SRMR= .052 şeklindedir. İncelendiğinde bu değerlerin iyi uyum düzeyinde veya iyi uyum düzeyine yakın oldukları söylenebilir (Bayram, 2013; Blunch, 2008; Bryne,2010; Hu & Bentler, 1999; Kaynak, 2002; Kenny,2010; Kılıç,2013; Kline, 2011; Özer ve Anıl, 2011; Sümer, 2000; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller,2003; Şimşek, 2007; Yılmaz, Kurşun ve Köksal; Yurt ve Sünbül, 2014).

Geliştirilen öğretmen motivasyonu ölçeğinin birinci boyutu olan içsel faktörler alt boyutu, öğretmenlerin çalıştıkları kurumları sahiplenmelerini, yetenek ve becerilerini geliştirmelerini, öğretmenlik mesleğine karşı besledikleri duygu ve düşüncelerini, bu mesleği yaparken kendi kendilerine karar verme yetkilerinin olup olmadığını, inisiyatif alma durumlarını, mesleklerini özgür bir ortamda yapmalarını, mesleklerinde başarılı olmalarını ve bu mesleğin onlara maddi ve manevi olarak sağladığı kazanımları içermektedir.

Geliştirilen öğretmen motivasyonu ölçeğinin ikinci boyutu olan dışsal faktörler alt boyutu, daha çok bireylerin dışında cereyan eden ve onları işlerine karşı motive eden durumları kapsamaktadır. Örneğin; bu mesleğin toplumda saygınlık kazandırması, bu işin sonunda emekliliğin olması, alanlarında uzman kişilerle birlikte çalışılması, sağlık ve sosyal alanda güvenceye kavuşmaları gibi avantajları sunduğu gözlemlenmiştir.

Geliştirilen öğretmen motivasyonu ölçeğinin üçüncü boyutu olan yönetsel faktörler alt boyutu, daha çok yöneticilerin işgörenlere karşı takındıkları ve sergiledikleri liderlik özelliklerini içermektedir. Örneğin; yöneticilerin daha duyarlı ve yardım sever olmaları, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarını desteklemeleriyle birlik takdir etmeleri, onları yeni çalışmalar yapmaları için teşvik etmeleri, huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmaları ve güvenlerini kazanmaları gibi durumları içermektedir.

Yapılan t testi sonucuna bakıldığında öğretmen motivasyonunun tüm alt boyutlarında motivasyona yönelik öğretmen algı düzeyleri ya yüksek ya da çok yüksek şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin üç alt boyutunda da öğretmenlerin motivasyon düzeylerini algılama puan ortalamaları hesaplanmasında kadın ve erkek öğretmenlerin puanları birbirine yakın çıkmıştır. Motivasyonun içsel ve dışsal alt boyutlarında erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Yönetsel boyutta ise kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerin puanlarından yüksek çıktığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında dışsal motivasyon alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma ( $p=0.012$ ,  $t=-1.405$ ) tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin dışsal faktörlere karşı daha duyarlı oldukları söylenebilir. İçsel ve yönetsel alt boyutlarında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır.

Kıdem değişkeni bağlamında ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. İçsel alt boyutunda ( $p=0.026$ ,  $t=-2.792$ ); dışsal alt boyutunda ( $p=0.000$ ,  $t=5.634$ ) ve yönetsel alt boyutlarında ( $p=0.000$ ,  $t=6.624$ ) .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı müdür ile çalışma süresi değişkeni açısından dışsal alt boyutunda ( $p=0.036$ ,  $t=3.341$ ) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. İçsel ve yönetsel faktörler alt boyutunda istatistiksel olarak her hangi anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı okulda çalışma süresi değişkenine bakıldığında ölçeğin her üç boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. İçsel alt boyutunda ( $p=0.000$ ,  $t=6.255$ ), dışsal alt boyutunda ( $p=0.019$ ,  $t=4.016$ ) ve yönetsel alt boyutunda ( $p=0.000$ ,  $t=14.762$ ) düzeyinde farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu farklılaşmanın nereden kaynaklandığını bulmak üzere Post hoc Tukey LSD testi uygulanmıştır.

Kıdem faktörü açısından yapılan analize bakıldığında içsel faktörler alt boyutunda en yüksek puan=3.58 ile 1-5 yıllık gruba mensup katılımcılara aittir. En düşük puan ise =3.25 ile 16-20 yıl kıdeme sahip katılımcılar almıştır. Dışsal faktörler alt boyutunda en yüksek puanı =4.29 ile 21 yıl ve üzeri gruba mensup öğretmenler almıştır. Bu boyutta en düşük puanı =3.87 ile 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcıların aldıkları görülmüştür. Yönetsel faktörler boyutunda ise en yüksek puanı=4.48 ile 16-20 yıl kıdemi olanlar alırken, en düşük puanı =4.14 ile 6-10 yıl kıdemi olanların aldıkları görülmektedir.

Aynı müdür ile çalışma süresi değişkeni incelendiğinde içsel faktörler boyutunda en yüksek puanı= 3.45 ile 1-5 yıl, en düşük puanı= 3.35 ile 11-15 yıl süre ile aynı müdürle çalışan katılımcıların aldıkları görülmektedir. Dışsal faktörler boyutunda en yüksek puanı=4.28 ile 6-10 yıllık süreye sahip katılımcıların aldığı görülmektedir. En düşük puanı=4.08 ile 11-15 yıl süresi olanlar almıştır. Yönetsel faktörler boyutunda ise en yüksek puanı=4.35 ile 6-10, en düşük puanı=4.24 ile 11-15 yıl süre ile aynı müdürle çalışan katılımcıların aldığı görülmektedir.

Aynı okulda çalışma süresi değişkenine bakıldığında boyutlara göre aldıkları puanlar şu şekildedir: İçsel faktörler boyutunda en yüksek puan= 3.59 ile 1-5 yıl, en düşük puan=3.29 ile 11-15 yıl süre ile aynı okulda görev yapanlar almıştır. Dışsal faktörler boyutunda en yüksek puan=4.28 ile 11-15 yıl en düşük puan= 4.08 ile 1-5 yıl çalışanlara ait olduğu saptanmıştır. Yönetsel faktörler boyutunda ise en yüksek puan=4.51 ile 11-15 yıl ve en düşük puan= 4.18 ile 6-10 yıl süre ile çalışanların aldığı görülmektedir.

Bulgular doğrultusunda 18 maddelik Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin (ÖMÖ) güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Carter'in (1997) tanımına göre, Cronbach Alpha değeri 0.70'in üzerinde olan ölçeklerin içsel tutarlılığa sahip olduğu, dolayısıyla ele alınan ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu kabul edilir (Bayram, 2013, s.194). Öğretmen Motivasyon Ölçeği öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algı düzeylerini belirleyeceği gibi yöneticilerin liderlik ve yönetim tarzlarından kaynaklanan ve aynı zamanda öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği tutum ve davranışları analiz etmede önemli bir rol alacağı varsayılmaktadır.

### Kaynakça

- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, AMOS uygulamaları*, Bursa: Ezgi Kitabevi
- Bayram, N. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (Genişletilmiş 4. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. S.32.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (13. Baskı) Ankara: Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.Baskı) Ankara: .A Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Domeyer, D. (1998). Building and maintaining employee motivation. *Women in Business*, 50(6), 32–38. Retrieved from <http://www.ebscohost.com>
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-108.
- Field, A. (2005). *Discovering statistic using ibm spss statistics*. (Second edition). London: Sage Publication.
- Franklin, K. (2016). *Examining the impact of leadership styles on the motivation of U.S. teachers*, Unpublished PhD thesis. Walden University.USA.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. & Woodman, R. W. (2001). *Organizational behavior* (9th ed.). Cincinnati, OH: South Western College.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaynak, N. Z. (2012). *Yapısal eşitlik modelleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi. İstanbul.
- Kenny, D. A. (2010). *Measuring model fit*, <http://davidakenny.-net/cm/fit.htm>
- Kimball, L. S. & Nink, C. E. (2006). How to improve employee motivation, commitment, productivity, well-being and safety. *Corrections Today*, 68(3), 66–74.
- Kılıç, Y. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edition). New York, ABD: The Guilford Press.
- Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Krathwohl, D.(1997). *Methods of Educational and Social Science Research*. Longman: New York
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Rantz, M. J., Scott, J. S., & Porter, R. N. (2007). Employee motivation: New perspectives of the age-old challenge of work motivation. *Nursing Forum*, 31(3), 29–36.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749– 761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosburger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Method of Psychological Research Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Serin, M.K. (2011), *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Taloo. (2007). *Business organisation & management*. New Delhi, India: Tata McGraw-Hill.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tjepkema, S. (2002). *HRD and learning organisations in Europe*. New York, NY: Routledge.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç.B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, E., Kurşun, T., ve Köksal, O. (2015). Okul Müdürlerinin Mentorluğu Ölçeğinin Geliştirilmesi Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / *The Journal of International Education Science*, 2(4), 22-39.



Yurt, E. ve Sünbül, A. M. (2014). Matematik öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 145-157.



## Türk Tarihinde Değerler ve Değerler Eğitimi Üzerine Bir İnceleme

Sevda Gülşah YILDIRIM <sup>1</sup>, Muammer DEMİREL <sup>2</sup>

### Öz

Mevcut araştırma, Türk tarihi ve kültüründe önemsenen değerler ve bu değerlerin kazandırılma şekli ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma, doküman incelemesi yöntemiyle tasarlanmıştır. Geçmiş dönemlerin ahlak sistemi üzerine yazılmış altı eser belirlenmiş ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmacılar tarafından değer niteliği taşıyan ifadeler ve bunların kazandırılma yöntemleri ayrı ayrı listelenmiş ve karşılaştırılarak ortak karara varılmıştır. Araştırma sonucunda 40 adet değer ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan değerlerden bazılarının günümüzde programlarda yer almadığı da ayrı bir bulgu olarak görülebilir. Değer kazandırma yöntemi olarak, sistematik yöntemlerden ziyade bütünsel anlamda her bir boyuta (aile, okul, çevre/toplum, öğretmen, eğitim sistemi vb.) düşen sorumluluklar belirlenmiş ve tablo halinde sunulmuştur. Sıklıkla karşılaşılan yöntem rol-model olmaktır. Bir diğeri ise çeşitli yollarla (nasihat verme, iyi örneklerle özdeşim kurdurma, hikayelerden değer aktarma gibi) telkin ederek değer bireylere kazandırılmasıdır. Ancak değer eğitiminde günümüzde önerilen yaklaşımlara benzer bir yöntemin (telkin etme haricinde) geçmişte uygulanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, günümüzdeki yaklaşımların işe yararlığı da hala tartışma konusudur.

### Anahtar Kelimeler

Değerler  
Değerler eğitimi  
Ahlak eğitimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:02.07.2018  
Kabul Tarihi:12.08.2018  
E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

## A Review on Values Education and Values in Turkish History

### Abstract

The present research aims to reveal the precious values in the Turkish history and culture and the way these values are gained. The research was designed by a document review method. Six works written on the morality system of the past periods were determined and analysed by descriptive analysis. Expressions having the characteristics of value and methods of attaining them were listed by researchers separately and a common decision was reached by being compared. As a result of the research, 40 values were found. It can also be seen as a separate finding that some of the emerging values are not included in programs today. As a method of value gained, the responsibilities of each dimension (family, school, environment / society, teacher, education system, etc.) were determined and presented in a table rather than systematic methods. The most common method is role model. The other is that the value is gained to the individuals by inculcating in various ways (giving advice, identification with good examples, transferring values from stories, etc.). However, it seems that a method similar to today's recommended approaches in value education has not been applied in the past (except for inculcation). At the same time, the usefulness of today's approaches is still a matter of debate.

### Keywords

Values  
Values education  
Moral education

### Article Info

Received: 07.02.2018  
Accepted: 08.12.2018  
Online Published: 04.30.2019

<sup>1</sup> Arş. Gör., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [sevdagulshah@gmail.com](mailto:sevdagulshah@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4278-6027>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [mdemirel@uludag.edu.tr](mailto:mdemirel@uludag.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-7884-222X>

## Giriş

Son yıllarda bilgi temelli eğitimin yanında, kişilerin sahip olması gereken olumlu davranış özellikleri ve bunların bireylere kazandırılması süreci, bilim insanlarını yakından ilgilendiren bir konu haline gelmiştir. Popüler bir konu olması itibarıyla de değerler eğitimi yönelik farklı branşlarda pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak öğrencilere olumlu davranış kazandırmaya yönelik çalışmalarda, bir kavram karmaşası yaşandığı görülmektedir. Bu karmaşanın sebebi, olumlu davranış kazandırma sürecinin ahlak eğitimi, karakter eğitimi, manevi eğitim, değerler eğitimi vb. farklı adlarla literatürde yer almasıdır. Günümüzde değerler eğitimi adı altında verilen eğitimin, geçmiş yıllarda (özellikle 1960'lar öncesi) ahlak eğitimi kapsamında yer aldığı bilinmektedir. Bununla beraber 1990'lı yıllarda değerler eğitimi kavramından ziyade karakter eğitimi kavramı karşımıza çıkmaktadır. Yurtdışı literatüründe sıkça karşılaşılan "moral education" ifadesi ise çoğu çalışmada (özellikle din alanında yapılan çalışmalarda) Türkçe'ye "manevi eğitim" şeklinde çevrilmiştir. Ülkemizde ise son yıllarda bu olumlu davranış kazandırma süreci, değerler eğitimi adı altında okullarda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan olumlu özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okullarda verilen değerler eğitimi, toplumun çoğunluğu tarafından benimsenmiş değerlerin yeni nesile kazandırılması süreci olarak tanımlanabilir. Özellikle ülkemiz göz önüne alındığında, toplumun idamesi için milli değerlerin kazandırılması daha sistematik hale getirilmiş ve dolaylı veya doğrudan öğretim programlarına işlenmiştir. Her ne kadar okullarda belli değerler üzerinden eğitimi verilmeye çalışılsa da, değerlerin ne olduğu ve nasıl kazandırılacağı noktasında bilimsel tartışmalar hala sürmektedir.

Değerler, birçok araştırmacı tarafından farklı yönleriyle ele alınmış ve tanımlanmıştır. Değer, İngiliz Dili sözlüğüne göre Latince 'valere' kökünden türemiş, 'valoir' ve 'valuta' hallerinden sonra 'value' olarak son halini almıştır ve göreceli önem veya erdem, bir şeyin layık olduğu saygı anlamını taşımaktadır (<http://dictionary.reference.com>, <http://www.oxforddictionaries.com>). Türk Dil Kurumu ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)) ise değerleri, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlamıştır. İlgili literatürde yer alan diğer değer tanımlarına bakıldığında; Rokeach'a (1973) göre değerler, davranışı yönlendiren ama zorunlu olarak onu gerektirmeyen, nesnel, fikirler, davranış vb. şeyler hakkında duyuşsal olarak yüklü düşünceler iken Schwartz ve Bilsky'e (1987, 1990) göre değerler fikir ve inançlardır, amaç ve davranışlarla ilişkilidirler, durum ötesidirler, davranışların ve olayların seçim ve değişimine rehberlik ederler, taşıdıkları öneme göre sıralanırlar (akt. Mehmedoğlu, 2006, s. 135). Erdem (2003) değerleri; bir durumu tercih etme, davranışların nedenlerini belirleyen veya onları değerlendirmede etkili olan anlayış ve önemli görüneni tanımlayarak tercihlerini etkileyen düşünceler olarak; Çağlar (2005) bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler olarak; Yazıcı ve Yazıcı (2011) hayatın anlamını, onu yaşamaya değer kılan tutum ve inançları ifade eden kavram olarak; Kan (2011) değerlerin, bireylerin yargı ve ölçüleri olarak tanımlamaktadır (akt. Adıgüzel ve Ergünay, 2012, s. 20). Yaman, Taflan ve Çolak (2009) değerlerin toplumdaki uyulması gereken ortak davranışlar olduğunu savunurken, Ulusoy ve Dilmaç (2014) bir sosyal yapının varlık, birlik, işleyiş ve devamının sebebi olarak kabul edilen, tasvip ve teşvik gören, korunmaya çalışılan inanışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Değerlerin nasıl kazandırılacağı ile ilgili olarak literatürde farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Geleneksel bir yaklaşım olan telkin etme, öğrenciyi değer noktasında daha özgür kılan değer belirginleştirme ve değer analizi, bilişsel gelişime atıfta bulunan ahlaki muhakeme, aksiyon öğrenme bu yaklaşımlardan sayılabilir. Ancak bu yaklaşımların her kültüre uygun olup olmadığı da bir başka tartışma konusunu oluşturmaktadır. Her toplumun kendi kültürel yapısına göre geçmişinde hangi değerleri, nasıl kazandırdığı araştırmaya değer bir konudur. Bu sebeple değerler eğitiminin tarihsel gelişimi, söz konusu süreci daha anlamlı hale getirebilir.

Değerler eğitiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde; genç nesillerin topluma uyumlu birer üye olması, ahlaklı bireylerin yetişmesi, yöneticilerin adil olma gibi değerlere sahip olması gibi etkenler, daha ilk zamanlardan itibaren hem Türk tarihinde hem de diğer toplumların tarihinde önemli yer teşkil etmiştir. 20. yüzyılın başlarına kadar din kurumlarına yüklenen ahlak eğitimi sorumluluğu, bu yüzyıldan itibaren köyden kente göçlerin artması, farklı kültürlerin bir arada yaşaması gibi gerekliler demokratik vatandaş yetiştirme gereğini doğurmuş, bu gereklilik, sorumluluğun dini kurumlardan yavaş yavaş okullara alınmasına neden olmuştur. Bir başka ifadeyle, 19. yüzyılın sonlarına kadar Hıristiyan

toplumlarda gençlere ahlaki öğretiler genellikle kilisede aşılarmaya çalışılmıştır. Ancak hem Hıristiyanlıktaki öğretilerin farklılaşması hem de demokratik değerlerin eğitim sistemi içerisinde standart olarak verilmesi gerekliliği, okullara yeni bir misyon eklemiştir. Günümüzde hala kiliselerde dini öğretiler içerisinde ahlaki özellikler verilmeye devam etmekle birlikte, ahlaki eğitim çoğu ülkenin resmi öğretim programında ders olarak görülmektedir. Bu toplumlardan biri olan Amerika'da, 20. yüzyılın ilk on yılında eğitsel programların kalbi olan karakter eğitimi, 1930'da Hartshorne ve May tarafından yürütülen bir çalışma sonrasında okul programlarında önemini yitirmiş olmasına rağmen, 1960'lardan itibaren tekrar okul programlarında yer alması gerekliliği gündeme gelmiştir (Titus, 1994).

Dünyada olduğu gibi Türk tarihinde de değerler eğitiminin tarihsel gelişiminde karşımıza ahlak eğitimi kavramı çıkmaktadır. Türk toplumlarında özellikle İslamiyet'in kabulünden sonra mekteplerde ahlak, dini öğretilerle birlikte verilmiştir. Tanzimat döneminin (1839-1876) ahlakçıları, kurtuluşu İslam ahlakına dönmekte görmüşler ve ahlak üzerine birçok edebi eser meydana getirmişlerdir (Kaya, 2012). Ahlak eğitiminin yerleşik olarak okul programlarında yer alması ise biraz gecikmeli olmuştur. Tanzimat döneminde açılmaya başlayan modern okulların programlarında zaman zaman müstakil olarak ahlak dersleri yer almaya başlamıştır (Ağırakça, 2012). II. Meşrutiyetin ilanından günümüze kadar hem tüm ilkökul, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarının amaçlarında hem de sosyal bilgilerin içeriğini oluşturan derslerde dolaylı veya doğrudan ahlak ve karakter eğitimine vurgu yapıldığı görülmektedir (Keskin, 2010). 1913 tarihli programda Musahabat-ı Ahlakiyye dersi, ahlak üzerine sohbetlerin yapılmasını ön gören bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. 1922 tarihli programda Malumat-ı Medeniyye dersiyle öğrencilere demokratik değerler edindirilmeye çalışılmıştır. Bu derste ağırlıklı olarak milliyetçilik değerine vurgu yapılmaktadır. 1924 programında Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniye adlı derste, ahlak esaslarının çocuklara telkin edilmesi amaçlanmıştır. Bu dersin, ahlak kurallarını çocukların vicdanında yaşatacak sohbetler şeklinde verilmesi istenmektedir. 1926 programından 1968 programına kadar Yurt Bilgisi adıyla programda yer alan derste, öğrencilere genellikle mevcut yönetimin ilkeleri kazandırılmaya çalışılmıştır (Keskin, 2008). 1968 programında Sosyal Bilgiler adıyla birleştirilen derslerde yine toplumun değerleri önemsenmiştir. 2005 yılında uygulamaya konan ve 2017 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler Ders Programında ise doğrudan verilecek değerler belirlenmiş ve sınıf düzeyine göre ünitelere dağıtılmıştır. Günümüzde Sosyal Bilgiler Ders Programı dışında, diğer branşların öğretim programlarında da dolaylı olarak değerler yer almaktadır. Ancak söz konusu programlarda, değer kazandırma yöntem veya teknikleri mevcut değildir.

Geçmişten günümüze olumlu davranış özelliklerinin nesilden nesle aktarılması, eğitim alanını her zaman meşgul eden bir mesele olmuştur. Her toplumun kendine özgü yapıya sahip olması sebebiyle, hedefi kendi kültürüne uyum sağlayan iyi vatandaş yetiştirmek olan toplumların, kendi vatandaşının hangi özelliklere ve nasıl sahip olacağını doğru belirlemesi gerekir. Bu sebeple, öncelikle, alan uzmanlarının ilk bakması gereken yer değerler eğitiminin Türk kültürü içerisinde tarihi gelişimidir. Son zamanlarda birçok çalışmanın (Er, Ünal ve Gürel, 2016; Ertürk, 2017; Tekşan, 2012; Zengin, 2017) geçmişte değerler üzerine yazılmış eserleri incelemeye başlaması, bu durumun doğal sonucu olarak kabul edilebilir. Buradan hareketle, mevcut araştırmada Türk tarihinde ahlak ve değer kavramları üzerine yazılmış eserlerden yola çıkarak, geçmişte önemsenen değerler ve bu değerlerin kazandırılmasında öne çıkan yöntemler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Araştırma, nitel temelli bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Türk kültürü ve tarihinde yer almış değerleri ve değerler eğitimi yöntemlerini ortaya çıkarmak amacıyla çeşitli ikinci el kaynaklar ve çalışmalar doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### *Veri Toplama Süreci*

Araştırmada, toplam altı eser incelemeye alınmıştır. Bu eserlerden bazıları Türk tarihi, kültürü ve değerleri üzerine yazılmış kitap, bazıları ise geçmiş yıllardaki ahlak eğitimi konu edinmiş tez çalışmalarıdır. İncelenen eser adları, ikinci el kaynak E harfiyle, dönemi ele alan tez, makale vb. çalışması ise Ç harfi ile kodlanmıştır. İncelenen eserlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** İncelenen eserlere ilişkin bilgiler ve kodları

Harf Kodu	Eser veya Çalışmanın Adı	Yazarı	Basım Yılı
E1	Garp Membalarına Göre Eski Türk Seciye ve Ahlakı	İsmail Hami Danişmend	1961
E2	Türk Milli Kültürü	İbrahim Kafesoğlu	2014
E3	Milli Kültür ve Ahlak	Tarık Binat	1971
E4	Bostan ve Gülistan	Şeyh Sadi-i Şirazi	2013
Ç1	1839-1923 Tarihleri Arasında Osmanlı'da Ahlak Eğitimi	Umut Kaya	2012
Ç2	Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Mekteplerde Ahlak Eğitimi ve Öğretimi	Gülsüm Pehlivan Ağırakça	2012

**Verilerin Analizi**

Betimsel analiz tekniğiyle çözümlenen verilerin analiz sürecine bakıldığında, eserler bir bütün okunmuş ve değerle ilişkili olduğu düşünülen paragraflar belirlenmiştir. Belirlenen paragrafların araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda değer veya değer sayılabilecek ifadeler, liste haline getirilmiştir. Araştırmacıların ortak kararına göre değer sayılmadığı kabul edilen ifadeler listeden çıkarılmış ve listeye son şekli verilmiştir. Aynı işlem süreci, değer eğitimi yöntemlerinde de gerçekleştirilmiştir. Ayrıca değer eğitimi yöntemlerinde ortaya çıkarılan ifadeler, boyutlar altında sınıflandırılmışlardır.

**Bulgular**

Bu kısımda, geçmişte önemsenen ve nesilden nesile aktarılmaya çalışılan değerler ile söz konusu değerlerin nasıl kazandırıldığına ilişkin yöntemler sunulmuştur. Türk tarih ve kültüründe öne çıkan değerler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Türk tarih ve kültüründe önemsenen değerler listesi

Değer Adı	Değer Adı
<i>Adalet, adil olma</i>	Dirayetli
<i>Doğruluk</i>	Fedakâr
<i>Misafirperverlik</i>	Cesaret
Merhamet	Birlik ve beraberliğe önem verme
Şefkat	<i>Yardımseverlik</i>
Sabır	<i>Sorumluluk</i>
Kanaatkârlık	İyilik sevgisi
İtidal, ölçülülük	<i>Temizlik</i>
<i>Aile birliğine önem verme</i>	Ağırbaşlı olma
Mertlik, Yiğitlik	Güvenilir olma
Hürmetkâr	<i>İnsan sevgisi</i>
<i>Eşitlik</i>	<i>Çalışkanlık</i>
Tevazu, alçakgönüllülük	Güler yüzlülük
Alicenaplık	<i>Dürüstlük</i>
Metanetli, dayanıklı, tahammüllü olma	Gelenek, örf ve adetlere bağlılık
Özgecilik, diğerkâmlık	Nezakat
<i>Haklara saygı</i>	<i>Hoşgörü</i>
Devlete bağlılık	<i>Bağımsızlık</i>
Sadakat	<i>Dayanışma</i>
Namussuluk	<i>Sağlıklı olmaya önem verme</i>

Tabloya bakıldığında, incelenen eserler kapsamında geçmişte önem verilen 40 değer karşımıza çıkmaktadır. Bu değerlerden %40'ının (n=16) günümüzde bazı öğretim programlarında dolayı veya doğrudan kazandırılması istenen değerlerden (adil olma, doğruluk, misafirperverlik, aile birliğine önem verme, eşitlik, haklara saygı, yardımseverlik, sorumluluk, temizlik, insan sevgisi, çalışkanlık, dürüstlük,

hoşgörü, bağımsızlık, dayanışma, sağlıklı olmaya önem verme) olduğu görülmektedir. Ancak Türk kültüründe önemsenen çoğu değere, günümüzdeki öğretim programlarında rastlanmamaktadır. Bununla beraber, misafirperverlik ve hoşgörü gibi Türk kültürünü yansıtan iki değer, öğretim programlarında doğrudan kazandırılması istenen değerlerden çıkarılmıştır.

Türk toplumunu anlatan eserlerde ‘merhamet’ değeri üzerine birçok örneğin sunulduğu görülmüştür. E1 kodlu eserde merhamet değeri şöyle belirtilmiştir:

*“Osmanlı’da merhamet, kanunlarla kesinleşmiştir. Mesela, eşeğe fazla yük taşıtan bir kişi gördüğünde zabıta hemen ceza olarak aynı yükü taşıtır. Kasaplar, her gün köpeklere bir parça et dağıtmakla mükelleftirler.”*

Aile birliğine önem verme ile ilgili ise E2 kodlu eser, birçok akrabalık nüanslarının olmasının (teyze, hala, yenge, amca vb.) bunun kanıtı olduğunu vurgulamış, bağımsızlık değerinin ise sürekli savaşıma ve güç coğrafi şartlara ayak uydurmaktan geldiğini belirtmiştir. Ayrıca eserde, özel mülkiyete, şahsi mal ve mülke izin verilmesinin adalet, eşitlik ve insana saygı değerlerini yansıtan örnek olduğunu vurgulamıştır. Fedakârlığın en çok vurgulandığı kısımların ise ordu-millet kavramıyla bütünleşmiş toplumumuzun, savaşlar karşısında takındığı tavır üzerine yazılan bölümler olduğu görülmüştür.

Türk tarih ve kültüründe öne çıkan değerleri nesilden nesile kazandırırken kullanılan yöntemler, altı boyut altında sınıflandırılmıştır. Yöntemlerin belirlenmesinde, bilimsel yöntem ve tekniklerle birlikte değer kazandırmada her bir boyuttaki kişiler üzerine düşen sorumluluk ya da beklentiyi yansıtan ifadeler de dikkate alınmış ve yöntem olarak nitelendirilmiştir. Değer kazandırma yöntemleri ve bu yöntemlerin dahil edildiği boyutlar Tablo.3’de yer almaktadır.

**Tablo3.** Türk tarih ve kültüründe değer kazandırmaya yönelik boyutlar

Boyutlar	Yöntemler/Sorumluluklar/Beklentiler
Aile boyutu	Mutlu bir aile hayatı Şefkat ve sevgi gösterme, karşılıklı saygı Anne-babanın rol-model olması, davranışlarında değerleri sergilemesi
Toplumsal boyut	Dini inancın kuvvetlenmesi, kutsal kitabın emirlerine uyma (Allah korkusu) Yöneticilerin (hükümdar, otorite) değeri kendilerinin uygulaması Destanlar ve sözlü sazlı anlatım yapan ozanlar Tarihten ibret alma
Okul boyutu	Üretim yapma ve karşılığını almaya imkân sağlama Öğrenciye sorumluluk verme Açık tartışma yapılan toplantılar düzenleme Halk ozanlarının, kahramanlarının hikayelerinden çıkarımda bulundurma
Öğretmen boyutu	Adil bir öğretmen olma Mantıklı düşünen bir öğretmen olma Anlayışlı, güler yüzlü ve güven veren bir öğretmen olma Dürüst bir öğretmen olma
Eğitim boyutu	İyi değerlerin telkin edilmesi, öğüt verme Doğrudan yaşatma, deneyim kazandırma Dikkat edilen kişinin rol-model olması İyi örnekler sunma, örneklerdeki karakterle empati kurdurma Düşünürlerin sözleri ile konuya dikkat çekme Sosyal öğrenme sağlama (iyileri övme, kötülerini kınama gibi) Gerçek dünya problemleri sunma ve üzerine tartışma Ödüllendirme veya ceza verme
Diğer boyutlar	Özdeşim kurdurma Padişahların vasiyetleri, kitabeler, risaleler vs. ile değer aktarma Çevrede söylenen ile yapılan arasında tutarlılık Genetikten gelen davranışlara dikkat etme Halkın, devlet yönetimine güvenmesi

Tablo 3’e bakıldığında, neredeyse her bir boyutta rol-model olmanın ağırlıklı olduğu göze çarpmaktadır. Aile boyutunda anne-baba, toplumsal boyutta otoritelerin değerleri kendilerinin yaşaması, öğretmen boyutunda sıralanan öğretmen özellikleri, eğitim boyutunda dikkat edilen kişinin rol-model

olması örnek olarak sunulabilir. Niceliksel olarak bakıldığında, değer eğitiminde en fazla ifadenin eğitim boyutunda olduğu görülmektedir.

Yöntem olarak, Türklerde özellikle yönetimdeki kişilerin başa geçecek oğullarına bıraktıkları vasiyet, önemli yer tutmaktadır. Vasiyetler, her ne kadar nasihat ve tavsiye içerse de bu çalışmada, Türklerin kültürünü yansıtmayı amacıyla yöntem olarak kabul edilmiştir. Vasiyetle ilgili E3 kodlu eserde yer alan örnek, bu kabul edişi desteklemektedir:

*“Osmanlı padişahlarının oğullarına, başa geçecek padişahlara vasiyetleri, gelen kişi tarafından harfiyen uygulanmıştır. Örneğin Sultan Osman, Orhangazi’ye ‘Adil ol, devlet adaletle durur, adaletle yürür’ diye vasiyet etmiştir.*

Empati yoluyla değerlerin kazandırılmasında metafor tekniğinden yararlanıldığı gözlenmektedir. Bu yöntemle ilgili E4 kodlu eserde şu ifadeye rastlanılmıştır:

*“Ayağının altındaki karıncanın halini bilmesin, oysa filin ayağının altındaki senin halin gibidir.” (E4)*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde değerlere ve değerler eğitimine yönelik birçok bilimsel çalışma yapılmaktadır. Özellikle 21. yüzyılın başından itibaren popüler konular arasında değerler eğitimi görülmektedir. Bu durum iki anlam taşımaktadır: İlki geçmişten günümüze toplumun üyelerinde değerler kaybolmaktadır ve eğitim bu probleme acilen bir çözüm bulmalıdır. Başka bir ifadeyle, toplumu ayakta tutan en önemli araçlardan birisi, o topluma özgü değerlerdir. Bunlar hem toplumun idamesini hem de o toplumun başka toplumlardan ayrılmasını sağlar. Eğer sahip olunan değerler kaybolursa, toplumu ayakta tutan direklerden birisi de yok oluyor demektir. Eğitimin tanımındaki ‘istendik’ ifadesinden de anlaşılacağı gibi, eğitimin en önemli görevlerinden bir tanesi, toplumun devamı için sistemli bir şekilde ve istenen yönde yetiştirilmiş bireyleri topluma kazandırmaktır. Bu sebeple, kaybolmak üzere olan değerlerin ortaya çıkarılması, bireylere kazandırılması için gereken bilgilerin sağlanması gereklidir. Doğal olarak, günümüzde değerler ve değerler eğitimi üzerine yapılan araştırmaların sayısal olarak fazla olması şartıdır.

İkinci anlamı ise eğitimin, güncellik ilkesinden hareketle, topluma uyumlu vatandaş yetiştirme misyonu kapsamında, günümüz toplumlarının değerlerini sistematik olarak bireylere kazandırma gerekliliğidir. Teknolojik gelişmeler, küresel iletişimin artması, bilginin kontrolsüz dağılımı, aynı anda birçok uyarıcıya maruz kalınması gibi etkenler bundan 50 sene önceki eğitim sistemi ile günümüz eğitim ihtiyaçlarının karşılanamayacağını göstermektedir. İsteddiği zaman istediği bilgiye erişebilen nesil karşısında eğitim, bir yandan gerekli bilişsel donanımı sağlarken bir yandan da kişisel sınırların bilincinde bireyler yetiştirme sorumluluğundadır. Bu sorumluluğun altında, doğru yöntemleri bulması ve sistemin karar vericilerine bilgi sağlaması gerekmektedir. Böyle bir anlam ise yine değerler eğitimi üzerine yapılan araştırmaların çokluğunu daha anlaşılır hale getirmektedir.

Türk tarihinde ahlak ve değer kavramları üzerine yazılmış eserlerden yola çıkarak, geçmişte önemsenen değerler ve bu değerlerin kazandırılmasında öne çıkan yöntemleri ortaya koymayı amaçlayan araştırma sonucunda, Türk tarihinde değer eğitimine oldukça önem verildiği söylenebilir. Ancak geçmişte uygulanan değerler eğitiminde yöntemlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Seçilen eserlerde geçmiş yıllarda önemsenen kırk değer ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Bazı değerlerin dolaylı veya doğrudan günümüzdeki öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir (adil olma, doğruluk, misafirperverlik, yardımseverlik, aile birliğine önem verme, temizlik, sorumluluk, haklara saygı, insan sevgisi, çalışkanlık, dürüstlük, hoşgörü, bağımsızlık, eşitlik, sağlıklı olmaya önem verme ve dayanışma). Ancak günümüzde programlarda yer alan değerlerden bazılarının incelenen eserlerde yer almadığı söylenebilir. Örneğin 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında doğrudan kazandırılması istenen değerlerden barış, özgürlük, tasarruf, vatanseverlik, estetik değerlerinin eserlerde yer almadığı da dikkat çekicidir. Söz konusu değerlerden vatanseverlik ve estetik değerinin mimari alanda birçok eser meydana getirmiş, sürekli savaşan bir toplumun üyelerinde olmazsa olmaz değerler olduğu düşünülmektedir. Benzer bir sonuç Tekşan’ın (2012) yaptığı çalışmada da görülmektedir. Tekşan (2012), Kutadgu Bilig’i incelediği çalışmada, bağımsızlık, özgürlük ve vatanseverlik dışında, Sosyal Bilgiler Programındaki tüm değerlerin eserde yer aldığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, Zengin

(2017) incelediği Nizamü'l Mülk adlı eserde, milliyetçilik ve estetik değerlerinin, Türk devletinin olmazsa olmaz değerleri arasında olduğu bulgusunu elde etmiştir. Farklı sonuçlar ortaya çıkmasının, mevcut araştırmada incelenen eserlerin sınırlılığında kaynaklandığı söylenebilir.

Değer kazandırma yöntemleri açısından sonuçlar değerlendirildiğinde, geçmişteki yöntemlerin bazılarının günümüzde hala geçerli olduğu söylenebilir. Öğretimde olması beklenen nitelikler, rol-model olma, iyi örnekler sunma, yapılan ile söylenenlerin tutarlılığı bunlardan bazılarıdır. Ayrıca telkin etmenin hem bugün hem de geçmişte geçerli bir yaklaşım olduğu ortaya çıkmıştır. Er, Ünal ve Gürel (2016), inceledikleri Bostan ve Gülistan adlı eserde, saygı, duyarlılık, hoşgörü, dürüstlük, yardımseverlik, sevgi, adil olma, sorumluluk, çalışkanlık, dayanışma değerlerinin hikayeler ile öğrencilere aktarıldığını ortaya çıkarmışlardır. Ancak kavramsal olarak günümüzde adları sıkça geçen değer açıklama, değer analizi, ahlaki muhakeme gibi yaklaşımların mevcut olmadığı da görülmektedir. Belirtilen yaklaşımların ise işe yarayıp yaramadığı hala tartışma konusudur. Her biri ortaya çıktığı dönemde popüler olmakla birlikte, sonuçları itibarıyla birçok eleştiriye de maruz kalmış yaklaşımlardır. Bununla birlikte, geçmişte değer eğitiminde uygulanan yöntemlerin belli bir sistematik gidişatı olmadığı söylenebilir. Bütünsel olarak eğer bir değer kazandırılacaksa her bir boyuta (aile, okul, çevre/toplum, öğretmen, eğitim sistemi vs. gibi) belli bir sorumluluk yüklenmiştir. Bu sebeple, başlık her ne kadar yöntem olarak ifade edilse bile, ifadelerle bakıldığında, günümüzdeki gibi standardize edilmiş ilke ve yöntemlerden ziyade izlenmesi gereken yolların neler olduğunu açıklayan maddeler karşımıza çıkmaktadır.

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde, geçmişten günümüze Türk tarihi ve kültürü içerisinde değerlerin önemli olduğu söylenebilir. Geçmişte bazen dini öğretiler içerisinde bazen de okul eğitim sistemi içerisinde kazandırılmaya çalışılan değerlerin, günümüzde eğitim sisteminin yan ürünü olarak değil, zaruri bir gereksinimi olarak algılanmaya başlandığı söylenebilir. Toplumun çoğunluğu tarafından benimsenen değerlerin nesilden nesile aktarılması amacıyla ortaya çıkan değerler eğitimi sürecinde hangi değerlerin, nasıl kazandırılacağı ortak cevabı olmayan sorular arasındaki yerlerini korumaktadır. Bu noktada mevcut araştırma, geçmişte hangi değerlerin toplumda önemsendiğini ve bu değerlerin nasıl kazandırıldığını ortaya koyarak söz konusu soruların cevaplanmasında yararlı olabilir. Ayrıca araştırmada sınırlı sayıda eser incelenmiştir. Bu sebeple, Türk tarihinde değerleri konu edinmiş farklı eserler incelenerek bu türden araştırmalar zenginleştirilebilir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. ve O. Ergünay. (2012). Türkiye’de gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme perspektifinden incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 18-33.
- Ağırakça, G. P. (2012). *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e mekteplerde ahlak eğitimi ve öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Binat, T. (1971). *Milli kültür ve ahlak*. İstanbul: Yörük Matbaası.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, (Ed. M. Sevinç), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Danişmend, İ. H. (1961). *Garp membarına göre eski Türk seciyye ve ahlakı*. İstanbul: Yeni Matbaa.
- Değer Nedir? <http://dictionary.reference.com>, <http://www.oxforddictionaries.com>, [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55aea7fbce4cd3.18111628](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55aea7fbce4cd3.18111628) adreslerinden alınmıştır. Erişim tarihi: 05.05.2015
- Er, H., Ünal, F. ve D. Gürel. (2016). Sosyal Bilgiler dersinde değer aktarımı açısından Sadi Şirazi’nin “Bostan” ve “Gülistan” isimli eserlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 225-242.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Ertürk, A. (2017). *Edib Ahmed B. Mahmud Yükneki’nin Atabetü’l Hakayık adlı eserinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kafesoğlu, İ. (2014). *Türk milli kültürü* (40. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kaya, U. (2012). *1839-1923 tarihleri arasında Osmanlı’da ahlak eğitimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.



- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimin yeri ve önemi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 68-72.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 133-167.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Newyork: The Free Press.
- Şirazi, Ş. S. (2013). *Bostan ve gülistan* (1. Baskı). İstanbul: Aras Yayınları.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig’in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-17.
- Titus, D. N. (1994). Values education in American secondary school. *Kutztown University Education Conference* (16 Eylül 1994).
- Ulusoy, K. ve B. Dilmaç. (2014). *Değerler eğitimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yaman, H., Taflan, S. ve S. Çolak. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yazıcı, S. ve A. Yazıcı. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zengin, G. (2017). *Nizamü'l-Mülk’ün siyasetnamesi’nde değerler eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.



## Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜdülenme Ölçeği (ÇDGÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Sibel ÇOBAN <sup>1</sup>, Tuğba ÇALIŞKAN <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmen adaylarının bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini ölçmek amacıyla ile “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜdülenme Ölçeği” (ÇDGÖ) geliştirilmesidir. Ölçek, öz düzenleme kuramına dayanılarak hazırlanmıştır. 50 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda madde sayısı 34’e düşürülmüştür. 34 maddelik taslak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Marmara Üniversitesi’nde 138 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve 9 madde atılarak ölçek 25 maddeye düşmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek dört faktörden oluşmuştur. Bu faktörler, ilgi, eğitim ortamı, çevre ve mesleki beklentidir. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜdülenme Ölçeğinin faktör yapısının açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmesinin ardından 246 öğrencilik yeni bir örnekleme, ölçeğin 25 maddelik formu tekrar uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 25 maddelik ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum iyiliği indeksi değerlerinin kabul edilebilir olmadığı saptanmış ve ölçekte yer alan 1, 2, 13, 15, 16, 18 ve 21 numaralı maddeler atılmış ve DFA tekrarlanmıştır. 25 maddelik Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜdülenme Ölçeğinden 7 madde atılarak ölçek 18 maddelik nihai şeklini almıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının saptanmasına yönelik öncelikle Cronbach’s Alpha testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre ölçek geneline ilişkin Alpha güvenilirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur. Buna göre ölçek geneline ilişkin Alpha değeri son derece yüksektir ve ölçme aracı güveniliridir. Bu sonuçlar doğrultusunda Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜdülenme Ölçeğinin 18 maddeden oluşan son halinin, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Çalgı eğitimi  
Güdülenme ölçeği  
Müzik eğitimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:03.07.2018  
Kabul Tarihi:01.09.2018  
E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

## Motivation Scale for Individual Instrument Lesson (MSIIL) A Validity and Reliability Research Article Title

### Abstract

The object of the study is to develop a Motivation Scale for Individual Instrument Lesson (MSIIL) for measuring the motivation levels of music teacher candidates for their individual instruments. The scale was prepared based on self-regulation theory. An item pool of 50 items was created. The number of items was reduced to 34 in accordance with the experts’ suggestions. Validity and reliability study of 34-item draft scale was conducted on 138 students in Marmara University. The data obtained was analyzed statistically and the number of the scale was reduced to 25 items by removing 9 items. As a result of exploratory factor analysis, the scale consisted of four factors. These factors were interest, educational environment, environment and

### Keywords

Instrument training  
Motivation scale  
Music training

### Article Info

Received: 07.03.2018  
Accepted: 09.01.2018  
Online Published: 04.30.2019

<sup>1</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [sakince@marmara.edu.tr](mailto:sakince@marmara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2987-8063>

<sup>2</sup> Öğretmen, Özel Alev Okulları, Türkiye, [tugbacaliskan@gmail.com](mailto:tugbacaliskan@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2852-9833>

occupational expectation. Upon determining the factor structure of the Motivation Scale for Individual Instrument Lesson by the explanatory factor analysis, a new sample of 246 students was applied the 25-item form of the scale again and confirmatory factor analysis was performed. Values for the goodness of fit index of the confirmatory factor analysis (CFA) of 25-item scale were found not to be acceptable, then the items 1, 2, 13, 15, 16, 18 and 21 of the scale were removed and CFA was repeated. The scale was finally reduced to 18 items by removing 7 items from 25-item Motivation Scale for Individual Instrument Lesson. Cronbach's Alpha test was firstly used to determine the internal consistency of the scale. According to the test results, the alpha reliability coefficient for the overall scale was 0.92. Accordingly, the alpha value of the overall scale is extremely high and the measurement instrument is reliable. According to these results, it was determined that 18-item final form of the Motivation Scale for Individual Instrument Lesson is a valid and reliable measurement instrument.

## Giriş

“Öğrenmeyi daha planlı bir şekilde sağlamak için ortaya çıkan formal/resmi eğitim kurumlarında “öğrenme”, planlı etkinliklerle gerçekleştirilmeye çalışılmasına rağmen hala çok sayıda öğrenci için “başarısızlık”, “eksik ya da yetersiz öğrenme” kavramlarından söz edilmektedir. Bunun çok çeşitli nedenleri olabilir. Bu nedenlerden birinin de “etkili öğretim” ile ilgili olduğu söylenebilir” çıkarımında bulunan Oral (2007: 563- 592), “etkili öğretim” in kapsamını, “öğrenme yaşantılarının öğrencilere mal edilmesi için yapılan etkinlikler” şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte Oral, öğrenme yaşantılarının öğrencilere mal edilmesi için, öğretmenin “etkili öğretim ortamı” oluşturmak durumunda olduğunu ifade ederek, öğretmenin gerçekleştirmesi gereken işlemleri:

- Öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve öğrencinin performansını değerlendirme,
- Uygun öğretim strateji ve araç- gereçleri seçme,
- Etkili sınıf yönetimi oluşturma,
- Bilişsel Alanda Farklılıklar, Duyuşsal Alanda Farklılıklar, Fiziksel Alanda Farklılıklar, Öğrenme Stillerinde Farklılıklar, Yaratıcılık Potansiyelinde Farklılıklar, Cinsiyetten Kaynaklanan Farklılıklar, Kültürel ve Sosyo-Ekonomik Farklılıklar, Yetersizliklerden Kaynaklanan Farklılıklar, Risk Altındaki Öğrenci Farklılıkları gibi öğrencilerin öğretimle ilgili ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma,
- Etkili güdüleme olarak belirtmiştir.

“Etkili öğretim ortamı” için gereken işlemlerden biri olan “güdülenme” kavramının da içinde yer aldığı, öğrenmeyi etkileyen birçok etmeden bahseden Çırak (2007: 266), bunların bir kısmını esas olarak “öğrenen organizma” dan, bir kısmını da “öğrenme ortamının özellikleri”nden kaynaklanan etmenler şeklinde açıklamıştır.

### ***1. Motivasyon (Güdülenme) Tanımı ve Temel Kavramlar***

Güdülenme kelimesi, motivasyon kelimesi ile dilimizde eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Motivasyon kelimesi Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir (Ertem, 2006:1). Motivasyonu tanımlamayla ilgili çalışmaların tarihi yüz yıldan fazladır (Önen ve Tüzün, 2005: 11). Psikolojinin herkes tarafından kabul edilebilir bir tarifini yapmakta güçlük çektiği motivasyon terimini açıklarken Arık (1996), “doğada hiçbir nesne bir sebep olmadan kendi statik durumundan (durgunluktan) hareketli duruma geçmez. O halde insan organizmasının da hareket edebilmesi, davranışta bulunması için bir doğa yasası icabı bir takım sebepler olmalıdır. Bu sebepler, insan organizmasının içinden veya dışından gelen bir uyarım, bir basınç, bir dürtü veya itki, bir güdü, bir itme, bir tembih veya tembihler bütünü olabilir. İnsan organizmasını hareket veya tepki yapmaya iten sebep veya sebepler, aynı zamanda bu hareket ve tepkilere belirli bir yön, belirli bir hedef, belirli bir hız (hareket şiddeti) da tayin etmiş olurlar” tespitinde bulunmuş ve bu doğal gerçeklere işaret eden motivasyon teriminin kabaca, “niçin böyle davranıyor” sorusunu cevaplandırmaya çalıştığını ve bu sorunun organizmaların niçin belirli bir davranışa başladıklarını veya belirli bir davranışı seçtiklerini yahut belirli bir davranışı sürdürdüklerini anlamamıza yol açtığını belirtmiştir. Arık, motivasyon teriminin anlamını; “ insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş

mekanizmalarını içermektedir”, Yavuz (2006:4) ise, “kişileri belli faaliyetleri yapmaya yönelten, enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumudur” şeklinde açıklamıştır.

Erden ve Akman’ın (1995: 232), Seifert’tan (1991) aktardığı tanımlara göre, “güdülenme, herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, güdü ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istektir”. Davranışları inceleyen bir bilim dalı olan psikolojide, bir hedefe yönelik davranışların başlaması ve devam etmesi güdü kavramı ile açıklanmakta ve bu tür davranışlar güdüsel davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Güdü, bir davranışı başlatan ve bu davranışın yön ve sürekliliğini belirleyen içsel (bireye ait) bir güç olarak tanımlanır (Aydın, 2004: 199). Selçuk’un (2007: 132) tanımına göre ise “güdü, organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eden şeydir. Burada sözü edilen ”şey”, bir dürtü, istek, ihtiyaç, hırs vs. olabilmektedir”. Öğrenmeye güdülenme, hedef davranışlara ulaşmak için gereken bilgi, beceri ve tutumu kazanmayı, eyleme geçecek düzeyde gereksinmek ve direşkenlikle istemektir (Başaran, 2005: 410).

Bu kazanımı kararlılıkla istemek ve belli düzeyde tutmak, bu koşulları sağlamak özellikle müzik eğitiminde öğrenen ve öğreten için oldukça önemli ve güçtür. Günal (1999: 1), çalgı eğitimi ve güdülenme arasındaki ilişkiyi, “çalgı eğitiminde, uygulama alanı için görsel algılamanın ince motor beceriye dönüşmesi ve bu sürecin hızlanması, ince motorların seri halde hareket edebilmesi ve hız kazanması, iki el koordinasyonunun istenen düzeye getirilmesi ve bunun benzeri birçok fiziksel yeterliliğin teori ve yaratma- yorumlama ile birlikte paralel bir gelişim gösterebilmesi için sistemli, disiplinli ve sürekli çalışmak bir ön koşuldur. Böyle zor bir çalışma süreci ise ancak yoğun istek veya başka bir deyişle yüksek düzeyde bir motivasyonla sağlanabilir” ifadesinde özetlemiştir.

Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitimi sayesinde, öğrencilerin müzik bilgileri arttırılmakta ve çalgı çalma yoluyla müzik yapmaları hedeflenmektedir (Özen, 2004: 60). Planlı, bilinçli ve disiplinli hareket edilmesi gereken bu süreçte, müzik öğrencilerini başarıya götüren güdülenme seviyesinin ne derece olduğu ya da hangi çeşit güdülenmeye sahip oldukları, araştırılması gereken bir konudur. Bu gereklilikten hareketle, öğrencinin sahip olduğu motivasyon düzeyinin seviyesi, çeşidi ve çeşitli değişkenler açısından akademik başarısıyla ilişkisinin bilinmemesi, bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

## **2. Kuramlar ve Güdülenme**

### **2.1. Psikanalitik Kuram ve Güdülenme**

Psikanalitik kuramın en önemli ismi Freud’a göre güdülenme süreci, Duy’un (2007: 610) Reeve’den (1997) aktardığına göre; fiziksel ve ruhsal enerji kaynağı olan biyolojik güçler (içgüdüler) tarafından düzenlenir. Duy, Freud’un güdülenmeyi, acıdan uzaklaşma, hazza yaklaşma süreci olarak görmekte olduğunu özet olarak belirtmiştir.

### **2.2. Hümanistik Yaklaşım ve Güdülenme**

Güdü ile ilgili en kapsamlı açıklamalardan birini hümanistik yaklaşımın öncülerinden olan Maslow yapmıştır. Maslow’a göre bireyin güdülenmesinin temelinde gereksinimler vardır. Birey bu gereksinimleri karşılamak amacıyla harekete geçer. Maslow insanların gereksinimlerini önem sırasına dizerek gereksinimler hiyerarşisi oluşturmuştur (Erden ve Akman, 1995: 234). Bunlardan ilk iki grup ‘Fizyolojik İhtiyaçlar’ grubunu, diğer üç grup ise ‘Üst Düzeydeki İhtiyaçlar’ grubunu oluşturmaktadır.

Maslow’a göre, insanlar öncelikle gereksinimler hiyerarşisinin alt basamaklarında yer alan temel gereksinimlerini karşılamaya güdülenmişlerdir. İnsanlar, temel gereksinimlerini karşıladıktan sonra, gizil güçlerinin, potansiyellerinin farkına vararak, kendini gerçekleştirme sürecine girer. Kendini gerçekleştirme süreciyle ilgili merakını giderme, bilme ve anlama, estetik, yaratıcı olma gereksinimleri üst düzey gereksinimler olarak kabul edilmektedir (Erden ve Akman, 1995: 234- 235).

### **2.3. Davranışçı Kuram ve Güdülenme**

Duy (2007: 610), davranışçıların, öğrenmeyi ve davranışı Uyarıcı – Tepki arasındaki bağ (U- T bağı) ile açıkladıklarını belirterek, öğrenmenin ve davranışın edinilmesinde geçerli olan koşullanma ve öğrenme ilkelerinin, kavramlarının birçoğunun güdülenme içinde geçerli olduğunu ifade etmiştir.

#### 2.4. *Yükleme Kuramı ve Güdülenme*

Duy (2007: 646), bilişsel kuramlar içinde yer alan bu kuramın, güdülenmeyi, yapılan yüklemelerle açıkladığını belirtmiştir. Ayrıca Duy, "Başarı güdülenmesi yüksek bireyler uyum sağlayıcı yüklemeler yaparken, başarı güdülenmesi düşük olan öğrenciler ise sağlıklı, işlevsel olmayan yüklemeler yapma eğilimindedirler. Yapılan yüklemeler üç boyutta yer alır: denetim odağı, kalıcılık ve kontrol edilebilirlik" ifadesiyle de yükleme kuramını özetlemiştir.

#### 2.5. *Öz-yeterlilik (self-efficacy) ve Güdülenme*

Bandura'nın (1982) ortaya koyduğu "Öz-Yeterlilik Teorisi" motivasyon ve performansın, kişinin ne kadar yeterli olabileceğine olan inancı tarafından belirlendiğini ileri sürer. Bir başka deyişle, yüksek öz-yeterliliğe sahip kişiler, verilen görevleri yerine getirebileceklerine inanırlar ve bu yönde çaba harcamaya motive olurlar. Buna karşılık, düşük öz-yeterliliği olan kişilerin verilen görevleri yerine getirebileceklerine dair inançları yoktur ve bu yönde çaba harcamaya motive olamazlar. "Öz-Yeterlilik Teorisi" kişinin gerekli yeteneğe sahip olduğunu ve performans kısıtlamalarının başa çıkılmaz olmadığını varsayar (Önen ve Tüzün, 2005: 60- 61).

#### 2.6. *Beklenti X Değer (Expectancy X Value) Kuramı ve Güdülenme*

Atkinson'un geliştirdiği beklenti X değer kuramı ise güdülenmeyi, başarı ve değer kavramlarıyla açıklamıştır. Bir bireyin başarmayı istediği şeyi başarma beklentisi ne kadar yüksek ve bu ulaşmak istediği şey ne derece değerli ise, birey o derece güdülenmektedir (Duy, 2007: 646). Bu kurama göre insanlar yalnızca başarmak için değil, aynı zamanda başarısızlıktan kaçınmak için veya başarısızlık korkusuyla da güdülenebilirler (Duy, 2007: 616).

#### 2.7. *Amaç Kuramı ve Güdülenme*

Locke'nin Amaç Kuramı, bireyin bilinçli amaç ve niyetlerinin, insan davranışlarının temel sebebi olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir (Elbir, 2006: 19). Yüksek memnuniyet düzeyinin sağlanabilmesi için amaçların üç çeşit özelliği bulunmaktadır. Bunlar amaçların belirginliği, güçlüğü ve kabul derecesidir. Amaçların açık, net ve ölçülebilir olması, belirginliğini; ulaşılmak istenen başarı düzeyi, amacın güçlüğü ve birey tarafından benimsenmesi ise amacın kabul derecesini göstermektedir (Yüksel, 2000: 152- 153; Aktaran: Sarıoğlu, 2007: 45).

#### 2.8. *Öz-belirleyicilik (self-determination) Kuramı ve Güdülenme*

Öz-belirleyicilik kuramı ilk olarak E. Deci ve R. M. Ryan'ın ödül, sözel övgü veya yönergeler gibi dışsal etkilerin içsel güdülenme üzerindeki etkisini incelemeye yönelik çalışmalarından ortaya çıkmıştır. Öz-belirleyicilik kuramı, insanların büyümeye, kendini bütünleştirmeye ve psikolojik tutarsızlıklarını çözümlenmeye doğru bir doğuştan düzenleme eğilimine sahip oldukları ilkesine dayanır. Kuram temelde insanların nasıl günlük yaşamdaki davranışlarında özerk olabilmek için dışsal güdülenmeyi içselleştirdiği ve bütünleştirdiği ve böylece kendi davranışlarında öz-düzenleyici hale geldiği ile ilgilidir. Kurama göre tüm davranışlar bağımlılıktan özerkliğe uzanan bir düzlemde yer alır (Markland, Ryan, Tobin ve Rollnick, 2005; Aktaran: Duy, 2007: 626). Glynn, Aultman ve Owens'in (2005: 157), aktardığına göre (Deci et al., 1991; Reeve, Hamm, & Nix, 2003; Ryan & Deci, 2002), "Öz-belirleyicilik seçimler yapma ve ne yaptığımız ve nasıl yaptığımız üzerinde bir derece kontrol sağlama kabiliyetidir .

#### 2.9. *Öz-düzenleme (self-regulation) Kuramı ve Güdülenme*

Öz-düzenlenmiş öğrenme, öğrencilerin çalıştıkları konuyu anlamada kendilerini güdüleme konusunda sorumluluk kabul ettiği bir aktif öğrenme biçimidir. Bu öğrenme biçimi, öğrencilerin sınıfta öğrenme için kullanabilecekleri en üst düzey bilişsel katılım biçimidir (Duy, 2007: 627). Öz-düzenleyici öğrenme (SRL) teorisi ve araştırmaları keşifsel öğrenme, okuma yoluyla kendi kendini eğitme, çalışma, programlanmış eğitim ya da bilgisayar destekli eğitim gibi eğitimin asosyal formları ile kısıtlı değildir, ayrıca modelleme, rehberlik, akranlarından geri bildirim alma, koçlar ve öğretmenler gibi öğrenmenin sosyal formlarını da içerebilir. Öğrenmeyi öz-düzenleyici olarak tanımlamak için anahtar nokta, onun sosyal olarak izole olup olmadığı değil, daha çok, öğrencinin eğitimi sürdürürken kişisel girişim, azim ve uyabilen beceri gösterip göstermediğidir (Zimmerman ve Schunk, 2001: 1).

Öz-düzenleme, eğitime katılma ve ona konsantre olma; hatırlamak için bilgiyi organize etmek, kodlamak ve tekrarlamak; verimli bir çalışma ortamı tesis etmek ve kaynakları etkili şekilde kullanmak; kişinin, yetenekleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen faktörler ve hareketlerin umulan getirileri hakkında pozitif inançlar barındırması ve kişinin çabalarıyla ilgili iftihar ve memnuniyet deneyimlemesi gibi aktiviteleri barındırır (Schunk, 1989) (Aktarım: Schunk ve Zimmerman, 1994: 75).

Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkisi olabilecek pek çok faktörden bahsedilebilir. Bu faktörler aile, okul, arkadaş çevresi ve öğrencinin kendi özellikleri ile ilgili olabilir. Son yıllarda akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların odak noktasını öğrencilerin kendi öğrenme süreci üzerinde etkin rol oynadığı öz-düzenleme kavramı oluşturmuştur. Başarı ve akademik performansın en önemli etmenlerinden birisi olduğu düşünülen öz-düzenleme, pek çok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellendirilmiştir (Üredi ve Üredi, 2005: 251).

Öz-düzenleyici akademik öğrenme üzerine 1980'lerin ortasında ortaya çıkan teori ve araştırmaların amacı öğrencilerin nasıl kendi öğrenme süreçlerinin yöneticileri olabilecekleri sorusunu ele almaktır. Ne bir zihinsel kabiliyet ne de bir akademik performans becerisi, öz-düzenleyicilik bunlar yerine öğrencilerin kendi zihinsel kabiliyetlerini görev-illintili akademik becerilere dönüştürdüğü öz-yönlendirici süreç ile ilgilidir (Zimmerman ve Schunk, 2001: 1). Öz-düzenleme yapan üniversite öğrencileri öğrendikleri zaman neyi başarmak istediklerini bilirler- amaçlarına doğru yönelmek ve ilerlemelerini devamlı olarak gözlemlemek için uygun stratejiler geliştirirler (Tuckman, 2003: Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens 2005: 160).

Öğrencilerin kontrolü algılamaları, onların öz-düzenlemesi ve genel eğitim programlarında öğrenmedeki motivasyonları ile alakalıdır. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin kontrol edebildiklerini hissettikleri zaman, daha zorlu görevler seçmektedirler, daha fazla çaba sarf etmektedirler ve görevleri üstünde daha fazla çalışmaktadırlar (Schunk, 1996; Weiner, 1992, Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens 2005: 160). Durumun kontrollerinde olduğunu hisseden öğrencilerin başarısız olduklarında kendilerini toparlamaları, başarısızlıklarını; hazırlıksız olmaları gibi kontrol edilebilir, içe ait sebeplere yüklemeleri muhtemeldir. Bu öğrenciler, uyumludur ve gelecekteki başarı olasılıklarını yükseltmek için stratejiler benimseyeceklerdir. Karşıt şekilde, tipik olarak öğrenmelerinin kendi kontrollerinde olmadığını hisseden öğrenciler, gittikçe kendi limitlerine odaklanmaktadırlar ve öğrenme konusunda ilgisiz hale gelmektedirler (Glynn, Aultman ve Owens 2005: 160).

Her ne kadar öz-düzenlemeli öğrenme tanımları araştırmacıların teorik perspektiflerine göre farklılık gösterse de belirli ortak özelliklere sahiptirler. Tanımların çoğu, akademik başarılarını geliştirmek için özellikli süreçlerin, stratejilerin ya da tepkilerin öğrenciler tarafından amaca yönelik kullanımını gerektirir. Tüm tanımlarda, öğrencilerin kendi akademik başarılarını arttırmak için öz-düzenleme süreçlerinin potansiyel faydasının farkında oldukları farz edilmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin birçok tanımının ikinci bir özelliği öğrenme sırasında kendi-merkezli bir geri besleme döngüsüdür (Carver & Scheier, 1981; Zimmerman, 1989, 2000). Bu döngü, öğrencilerin kendi öğrenme metodlarının ya da stratejilerinin etkililiğini görebildikleri ve kendini algılamada gizli değişikliklerden, bir öğrenme stratejisini diğeriyle değiştirme gibi davranışlardaki açık değişikliklere kadar çeşitli yollarda tepki gösterebildikleri çevrimsel bir sürece tekabül eder. Öz-düzenlemeli öğrenmenin tüm tanımlarının üçüncü bir ortak özelliği öğrencilerin belirli bir öz-düzenlemeli süreç, strateji ya da tepkiyi kullanmayı nasıl ve neden seçtiğinin tanımıdır. Teorisyenler öz-düzenlemeli öğrenmenin bu motivasyonel boyutu üzerinde muazzam şekilde farklılaşmaktadırlar (Zimmerman ve Schunk, 2001: 5-6). Ayrıca Zimmerman ve Schunk'a (2001: 6-7) göre Öz-düzenlemeli öğrenme tanımlarının diğer ortak yönleri; öğrencilerin neden tüm öğrenme deneyimleri boyunca öz-düzenleme yapmadığı sorusu, öğrencilerin öğrenme sırasında öz-düzenleme yapmaktaki başarısızlıklarına neden olan farklı faktörler ve öğrencilerin akademik öğrenmelerini öz-düzenlemek için çabalarının genellikle fazladan hazırlık zamanı, dikkat ve çaba gerektirdiği konusundaki varsayım olarak sıralanabilir.

Zimmerman (1989; 1990)'a göre öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir. Bu işlemler bilişin planlanması, izlenmesi ve değiştirilmesi için biliş üstü stratejileri içeren öz-düzenleme, öğrencilerin sınıftaki akademik bir görevi gerçekleştirebilmek için harcadığı çabayı yönetmesi ve öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme gibi

bilişsel stratejilerdir (Pintrich ve De Groot, 1990) (Aktarım: Üredi & Üredi, 2005: 251- 252). Bununla birlikte, bilişsel ve biliş üstü strateji bilgisi genellikle öğrenci başarısını arttırmak için yeterli değildir; öğrenciler ayrıca bilişleri ve çabalarını düzenlemeye olduğu gibi, bu stratejileri kullanmaya da motive olmak zorundadırlar. (Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Pintrich, 1988, 1989; Pintrich, Cross, Kozma, McKeachie, 1986) (Aktarım: Pintrich ve De Groot, 1990: 33).

Öz-düzenleme teorilerinin öğrenci motivasyonunu “öğretme” kadar iyi açıklama kabiliyeti, onları diğer formülasyonlardan ayırır ve onların, özellikle birçok motivasyonsuz öğrenciyle uğraşmak zorunda olan eğitimcilere hitap etmesini sağlar. Zimmerman ve Schunk (2001: 6).

Her ne kadar araştırmalar öz düzenlemenin küçük yaşlardan ergenliğe kadar geliştiğini gösterse de çalışmalar ve yapılan müdahaleler ile öz düzenlemenin her öğrenim düzeyinde öğretilbileceği ve öz düzenleme çalışmalarıyla kazanılan becerilerin öğrencilerin akademik başarılarında gözle görülür gelişmeler sağladığı söylenebilir (Weistein, Husman, Dierking; 2000) (Aktarım: Çetin ve Gelbal, 2008: 1002).

Öz-düzenlemeli öğrenme, motivasyon ve akademik başarı bağlantısını yapılan çeşitli araştırmalarla da ortaya konmuştur. Örneğin, Hefer ve Zimmerman’ın (2003: 17- 18) yaptığı araştırma, öğrencilerin motivasyonel inançlarının, riskli üniversite öğrencilerinin doyumunu erteleme istekliliği, öz-düzenleme stratejilerini kullanmaları, ödev tamamlamaları ve akademik performansları üzerinde direkt ve dolaylı etkileri olduğunu ve riskli öğrencilerin öz-düzenleme süreçlerinin ve motivasyonel inançlarının, onların akademik başarıları üzerinde nedensel bir rol oynadığını ortaya çıkartmıştır. Pintrich ve De Groot ‘un (1990: 38) yaptığı araştırmanın sonuçları sınıf içi akademik performans modellerinde hem motivasyonel hem de öz-düzenleyici öğrenme bileşenlerinin dikkate alınmasının önemi için geçerli deneysel kanıt sağlamıştır. Zimmerman ve Pons ‘un (1986) yaptığı araştırma ise başarılı ve başarısız öğrencilerden oluşan iki grup arasında, öğrencilerin hangi başarı grubunda oldukları kendi öz-düzenlemeli öğrenmeleri ile ilgili raporlar kullanılarak %93 doğrulukla tahmin edilmiş ve öz-düzenleme ölçümlerinin standartlaştırılmış test sonuçları için en iyi tahmin edici olduğu kanıtlanmıştır.

## Yöntem

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi alan üniversite düzeyindeki öğrenciler için kullanılacak çalgı eğitimi güdülenme ölçeği geliştirmenin amaçlandığı bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olarak yapılmıştır. Bu amaçla geçerlik ve güvenilirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Güdülenme ile ilgili var olan kuramlar incelenmiş ve ölçek, öz düzenleme kuramı çerçevesinde hazırlanmıştır.

### Ölçeğin Hazırlanma Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde, öncelikle konu ile ilgili literatür taranmıştır. Günel, F. (1999) tarafından geliştirilen “Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği”, Moray, E. (2003) tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği”, Özevin, B. (2006) tarafından geliştirilen “Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği”, Onuk, Ö. (2007)’un geliştirdiği “Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği”, Girgin, D.(2015) tarafından geliştirilen “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” incelenmiş ve 50 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda madde sayısı 34’e düşürülmüştür. 34 maddelik taslak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Marmara Üniversitesi’nde 138 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistikî analizleri yapılmış ve 9 madde atılarak ölçek 25 maddeye düşmüştür.

Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, düz ifadeli maddelerin “Tamamen Katılıyorum” seçeneği maddeye ilişkin güdülenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermekte, ters ifadeli maddelerde ise yine bu seçenek, maddeye ilişkin güdülenme düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Maddeler, aşamalı sınıflama (Likert tipi) şeklinde hazırlanmış olup, 5’li derecelmeli; “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olarak düzenlenmiştir.

### Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim gören müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu ise Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel

Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 402 öğrenci oluşturmaktadır.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları: “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Anketi” dir.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini ölçmek amacı ile araştırmacı tarafından, “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, öncelikle konu ile ilgili literatür taranmıştır. Feryal Günel tarafından geliştirilen “Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği”, Eser Moray tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği”, Banu Özevin tarafından geliştirilen “Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği”, Özlem Onuk'un geliştirdiği “Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği” incelenmiş, bu ölçeklerdeki bazı maddelerden de yararlanılarak, 34 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Marmara Üniversitesi'nde 138 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve 25 maddelik ölçek son halini almıştır. Ölçek, 5'i ters ve 15'i düz ifadeli, toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, düz ifadeli maddelerin “Tamamen Katılıyorum” seçeneği maddeye ilişkin güdülenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermekte, ters ifadeli maddelerde ise yine bu seçenek, maddeye ilişkin güdülenme düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Maddeler, aşamalı sınıflama (Likert tipi) şeklinde hazırlanmış olup, 5'li derecelenmeli; “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olarak düzenlenmiştir.

### *Verilerin Analizi*

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin taslak formunun faktör yapısının incelenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin faktör yapısının Açıklayıcı Faktör Analizi ile belirlenmesinin ardından 246 öğrencilik yeni bir örnekleme ölçeğin 25 maddelik formu tekrar uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

## **Bulgular**

### *1. Açıklayıcı Faktör Analizi*

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin taslak formunun faktör yapısının incelenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Verilerin analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden *Kaiser Meyer Olkin (KMO)* değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değeri,  $KMO=,814$  ve  $p<0,01$  olarak bulunduğundan, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 1:** Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği AFA sonuçları

Faktör	Öz değer			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Yığılımlı %	Toplam	Varyans %	Yığılımlı %
1	5,22	29,02	29,02	3,55	19,75	19,75
2	3,00	16,69	45,72	3,12	17,31	37,06
3	1,51	8,40	54,12	2,61	14,50	51,55
4	1,23	6,84	60,96	1,69	9,41	60,96

Tablo 1 incelendiğinde Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinde öz değeri 1'den büyük olan 4 faktör yer aldığı görülmektedir. Birinci faktöre ait öz değer 5,22 olup, ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olması halinde tek bir faktörle ölçeğe ait toplam varyansın %29,02'si açıklamaktadır. Ölçekte yer alan ikinci faktöre ait öz değer 3,00'tür ve ikinci faktör tek başına toplam varyansın %16,69'unu, birinci faktörle birlikte ise %45,72'sini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan üçüncü faktörün öz değeri 1,51'dir ve tek başına toplam varyansın %8,40'ını açıklamaktadır. Üçüncü faktör, birinci ve ikinci faktörlerle birlikte değerlendirildiğinde yani ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olması halinde



ölçeğe ait toplam varyansın %54,12'sini açıklamaktadır. Ölçekteki öz değeri 1'den büyük olan son faktörün öz değeri 1,23 olup, tek başına açıkladığı varyans %6,84'tür. Ölçekte yer alan dördüncü faktör, diğer üç faktörler birlikte toplam varyansın %60,96'sını açıklamaktadır.

**Tablo 2.** Analiz sonucunda belirlenen faktörlere ait maddelere ve yük değerleri

Maddeler	F1	F 2	F 3	F 4
6.Bireysel çalgıyla ilgili CD ve/veya DVD arşivleri yaparım.	,654			
8.Bireysel çalgıyla ilgili eserleri dinlemek, ilgimi çekmez.	,610			
1.Bireysel çalgım benim için, diğer bütün çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.	,558			
5.Bireysel çalgımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verileden daha fazlasını çalışmak isterim.	,537			
3.Bireysel çalgımı çalışmadığım günler, kendimi mutsuz hissederim.	,537			
2.Her zaman, bireysel çalgıyla ilgili konserleri takip etmeye özen gösteririm.	,514			
7.Bireysel çalgıyla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.	,474			
4.Bireysel çalgıyla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.	,371			
12.Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan, her zaman zevk almışımıdır.	,360			
31.Bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandığımız repertuarın kısıtlı olması, çalgı çalışma isteğimi azaltıyor.		,587		
18.Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.		,566		
32.Programda çalgı eğitimine ayrılmış bulunan haftalık ders saati sayısının yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.		,467		
28.Çalgımı iyi çaldığımı başkalarından (ilgili kişilerden) duymak, kendime olan güvenimi pekiştirir.		,376		
34.Bireysel çalgı eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin, amaçlarıma ulaşmam için uygun ve yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.		,362		
30.Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördüğümde, daha çok çalışma isteği duyarım.		,352		
13.Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi, çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.			,431	
26.Bir eser üzerinde çalışırken, genellikle, bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederim.			,425	
14.Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser, sınav..gibi performanslar), çoğu kez rahat hissetmem.			,419	
29.Bir çalgı çalabiliyor olmamın, beni, çalamayan insanlardan farklı kılması hoşuma gidiyor.			,409	
27.Bir konser ya da sınav için çalışırken en iyi şekilde çalabilmek için, her zamankinden daha çok çalışırım.			,407	
23.Bireysel çalgımı, meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.				,803
22.Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için, çalgı çalışmalarına çok zaman ayırmam.				,794
21.Öğretmen olmayı düşündüğüm için, bireysel çalgımdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir.				,693
25.Gelecekte solo, düo, trio, orkestra... vb. bir toplulukta çalışmak gibi bir amacım olmadığı için, bireysel çalgıma çok çalışmak ihtiyacı hissetmiyorum.				,630
24.Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğumu düşündüğüm için, çalışmak istemiyorum.				,522

Alt boyutların (faktörlerin) maddeleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını araştırmaya yönelik *alpha* modeli kullanılmış ve her boyut için bulunan *Cronbach's Alpha* değeri bize maddeler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (sınır *alpha* değeri 0,60 olarak alınmıştır). Alpha modeli sonuçları aşağıda, Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği alt boyutları (faktörler) için güvenirlik (iç tutarlık) katsayıları

Faktör Adı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Faktör 1	9	0,814
Faktör 2	6	0,782
Faktör 3	5	0,731
Faktör 4	5	0,817
Toplam		0,848

Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan dört faktörü, dâhil ettikleri maddelerin genel özellikleri düşünülerek;

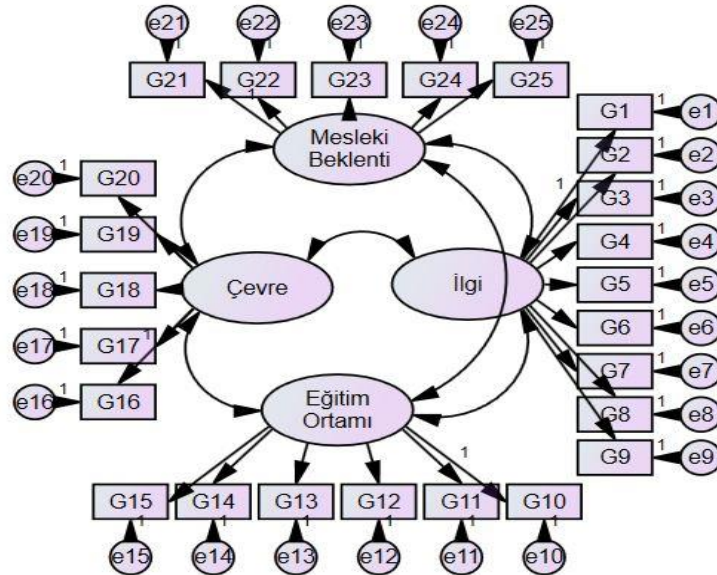
- Faktör 1: İlgi
- Faktör 2: Eğitim ortamı
- Faktör 3: Çevre
- Faktör 4: Mesleki beklenti olarak adlandırmak uygun bulunmuştur.

## 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin faktör yapısının açıklayıcı faktör analizi ile belirlenmesinin ardından 246 öğrencilik yeni bir örnekleme ölçeğin 25 maddelik formu tekrar uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinin bir uzantısı niteliğindedir. Açıklayıcı faktör analizi bir ölçme aracının faktör yapısını açıklarken, doğrulayıcı faktör analizi AFA ile belirlenen faktörler arasındaki ilişkinin yeterli olup olmadığını, değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirinde bağımsız olma durumlarını ve belirlenen faktörlerin kurulan modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını test edilmesi amacıyla kullanılır (Akt. Erkokmaz ve diğ., 2013)

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıdaki gibidir;

Öncelikle 25 maddelik ölçeğe ilişkin Şekil I.'de gösterilen path (yol) analizi oluşturulmuş ve modele ait Tablo 4.'te verilen uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir.

**Şekil 1.** Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Path diyagramı (Model 1)

**Tablo 4.** Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği DFA uyum iyiliği değerleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Model 1	Model 2
$\chi^2/sd$ (ki kare / serbestlik derecesi)	4,386	2,087
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,118	0,067
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI )	0,585	0,863
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,642	0,923
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0,729	0,901

Tablo 4.'te verilen uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde  $\chi^2/sd$ 'nin hesaplanan değerinin 4,386 olduğu görülmektedir. Klein (2005)'e göre  $\chi^2/sd$  derecesinin 3'ün altında olması mükemmel uyumu göstermektedir. Buna göre hesaplanan değer orijinal değişkene ait matris ile önerilen matris arasında kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. Modele ait Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin ,0118 olduğu ve kabul edilebilir bir uyum için belirlenen aralık olan 0,05-0,08 aralığında bulunduğundan dolayı modelin RMSEA açısından kötü uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

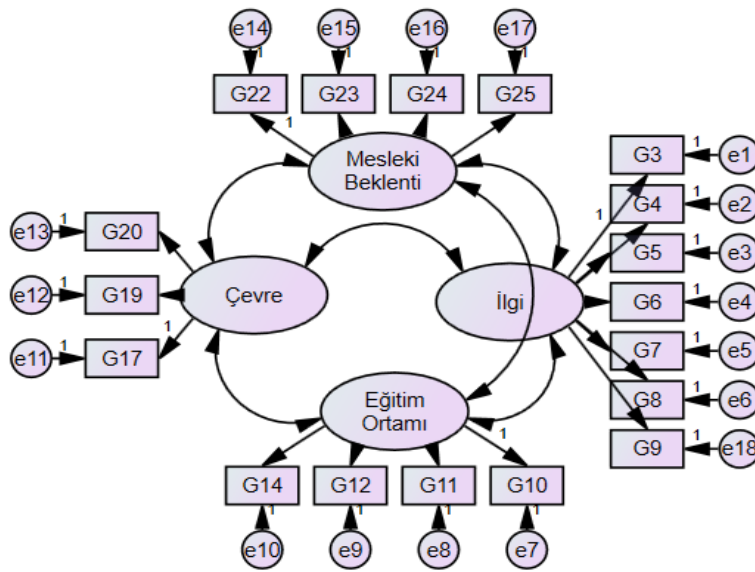
İyilik Uyum İndeksi Değeri (GFI) 0,729 olarak hesaplanmıştır. Bu durum modelin kötü uyuma sahip olduğunu göstermektedir. İyilik uyum indeksi 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve 1'e ne kadar yakınsa uyumun o kadar iyi olduğu anlaşılmaktadır. GFI değeri 0 ile 1 arasında değişir. GFI'nın 0,90'ın üzerinde olması modele ilişkin iyi bir uyum olduğunu göstermektedir ve bu durum gözlenen değişkenler arasında yeteri kadar kovaryansın hesaplandığı anlamını taşımaktadır (Ayyıldız ve Cengiz, 2006). Normlaştırılmış Uyum İndeksi varsayılan modelin sıfır hipoteziyle olan uygunluğunu saptamak için kullanılır ve 0-1 aralığında değerler alır. 0,95 ile 1 arasında NFI değerine sahip bir modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu, 0,90 ile 0,95 arasında NFI değerine sahip bir modelin kabul edilebilir uyum olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ait NFI değerinin 0,585 olduğu ve modelin kötü uyuma sahip olduğu görülmektedir. Karşılaştırmalı uyum indeksi değeri 0,642 bulunmuştur. CFI için belirlenen sınır değer 0,90 olup, hesaplanan değer 0,90'un üzerinde olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. (Tabachnick ve Fidell, 2001). Buna göre modelin CFI açısından kötü uyuma sahip olduğu görülmüştür.

Yukarıda belirtilen sonuçlar doğrultusunda 25 maddelik ölçeğin DFA uyum iyiliği indeksi değerlerinin kabul edilebilir olmadığı saptanmış ve ölçekte yer alan 1, 2, 13, 15, 16, 18 ve 21 numaralı maddeler atılmış ve DFA tekrarlanmıştır. Yapılan yeni DFA'ne ilişkin hesaplanan yeni uyum iyiliği değerleri Tablo 3.'te yer alan Model 2 başlığı altında belirtilmiştir. Buna göre Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin ki kare/ serbestlik derecesi açısından ( $\chi^2/sd = 2,087$ ) mükemmel uyuma sahip olduğu, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA=0.067), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI=0,923) ve İyilik Uyum İndeksi (GFI=0,901) açısından kabul edilebilir uyuma sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin uyum iyiliği Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI=0,863 ) açısından kabul edilebilir sınırın altında kalmıştır.

Yukarıda belirtilen sonuçlara göre 25 maddelik Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinden 7 madde atılarak ölçek 18 maddelik nihai şeklini almıştır.

### **Güvenirlilik**

Ölçeğin iç tutarlığının saptanmasına yönelik öncelikle Cronbach's Alpha testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre ölçek geneline ilişkin alpha güvenilirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur. Büyüköztürk (2012)'e göre hesaplanan alpha güvenilirlik katsayısının 0,70'in üzerinde olması halinde ölçme aracı güvenilir bulunmaktadır. Buna göre ölçek geneline ilişkin alpha değeri son derece yüksek bulunmuştur ve ölçme aracı güvenilirirdir.



**Şekil 2.** Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Path diyagramı (Model 2)

Ayrıca ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin yapılan cronbach alfa testi sonucunda cronbach alfa güvenilirlik katsayısının ilgi alt boyutu için 0,86 olduğu, olumsuz tutum alt boyutu için 0,87, mesleki katkı alt boyutu için 0,86 olduğu ve kaygı alt boyutu için 0,76 olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği alt boyutları (faktörler) için güvenilirlik (iç tutarlık) katsayıları

Faktör Adı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
İlgi	7	0,827
Eğitim Ortamı	4	0,781
Çevre	3	0,645
Mesleki Beklenti	4	0,889
Toplam	18	0,855

Ölçeğin iç tutarlığı split half yöntemi ile de test edilmiş olup, test sonucunda birinci bölüme ilişkin Cronbach alfa değeri 0,766 ve ikinci bölüme ait Cronbach alfa değeri ise 0,763 bulunmuştur. İki yarı arasındaki korelasyon katsayısı 0,560, Spearman Brown katsayısı 0,718 ve Guttman Split-Half katsayısının 0,716 olduğu saptanmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyonlarının da 0,33 ile 0,63 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini ölçmek amacı ile “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” (ÇDGÖ) geliştirilmesidir. Ölçek, öz düzenleme kuramına dayanılarak hazırlanmıştır.

Öz- düzenlenmiş öğrenme, öğrencilerin çalıştıkları konuyu anlamada kendilerini güdüleme konusunda sorumluluk kabul ettiği bir aktif öğrenme biçimidir. Bu öğrenme biçimi, öğrencilerin sınıfta öğrenme için kullanabilecekleri en üst düzey bilişsel katılım biçimidir (Duy, 2007: 627). Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçek dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler, ilgi, eğitim ortamı, çevre ve mesleki beklentidir.

Verilerin analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden *Kaiser Meyer Olkin (KMO)* değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değeri,  $KMO=.814$  ve  $p<0,01$  olarak bulunduğundan, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar testi oluşturan

maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır.

Alt boyutların (faktörlerin) maddeleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını araştırmaya yönelik *alpha* modeli kullanılmış ve her boyut için bulunan *Cronbach's Alpha* değeri (0,848) bize maddeler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (sınır *alpha* değeri 0,60 olarak alınmıştır). Eigen değeri 1 olarak kabul edildiğinde, maddelerin 4 alt boyut içerisinde gruplandığı belirlenmiştir.

Ölçeğin faktör yapısının açıklayıcı faktör analizi ile belirlenmesinin ardından 246 öğrencilik yeni bir örnekleme, 25 maddelik formu tekrar uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 25 maddelik ölçeğin DFA uyum iyiliği indeksi değerlerinin kabul edilebilir olmadığı saptanmış ve ölçekte yer alan 1, 2, 13, 15, 16, 18 ve 21 numaralı maddeler atılmış ve DFA tekrarlanmıştır. Buna göre Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin ki kare/ serbestlik derecesi açısından ( $\chi^2/sd = 2,087$ ) mükemmel uyuma sahip olduğu, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA=0.0.67), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI=0,923) ve İyilik Uyum İndeksi (GFI=0,901) açısından kabul edilebilir uyuma sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin uyum iyiliği Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI=0,863) açısından kabul edilebilir sınırın altında kalmıştır. Bu sonuçlara göre 25 maddelik Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinden 7 madde atılarak ölçek 18 maddelik nihai şeklini almıştır.

Ölçeğin iç tutarlığının saptanmasına yönelik öncelikle Cronbach's Alpha testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre ölçek geneline ilişkin alpha güvenilirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur. Ölçek geneline ilişkin alpha değeri son derece yüksektir. Buna göre ölçek geneline ilişkin alpha değeri son derece yüksektir ve ölçme aracı güvenilirlidir.

Bu sonuçlar doğrultusunda Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin 18 maddeden oluşan son hali, güvenilir bir ölçme aracı olarak alana önemli bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### Kaynakça

- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*. İstanbul: Çantay.
- Aydın, O. (2004). *Güdüler ve Duygular. Davranış Bilimlerine Giriş*. 3. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ayyıldız, H. Cengiz, E. (2006) Pazarlama Modellerinin Testinde Kullanılabilecek Yapısal Eşitlik Modeli (Yem) Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1): 63-84.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism In Human Agency. *Reprinted From American Psychologist*, Vol.37, No.2. Printed In U.S.A.
- Başaran, İ. E., (2005). Eğitim Psikolojisi. *Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. 6. Basım. Ankara: Nobel.
- Çırak, Y., (2007). Öğrenmenin Doğası Ve Temel Kavramları. *Eğitim Psikolojisi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem.
- Duy, B. (2007). Güdülenme Ve Bireysel Farklılıklar. Eğitim Psikolojisi. 2. Baskı. Ankara: Pegem.
- Elbir, Ö. (2006). Motivasyon Araçlarının İs Tatmini Üzerine Etkileri: Kütahya Ceza İnfaz Kurumu'nda Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. Akman, Y. (1995). Eğitim Psikolojisi. *Gelişim- Öğrenme- Öğretme*. 2. Baskı. Ankara: Arkadaş.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S.Y. (2013), "Doğrulayıcı Faktör Analizi İle Uyum İndeksleri", *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, Cilt. 33, No.1, Ss. 210-223.
- Ertem, H. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel Ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Girgin, D.(2015). Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Analizi K. Ü. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1723-1736
- Glynn, S. M., Aultman, L. P. & Owens, A. M. (2005). Motivation To Learn İn General Education Programs. *The Journal Of General Education* 54(2), 150- 170. (Aktaran: Duy, 2007: 626).
- Günel, F. (1999). Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği Oluşturma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Işıl Üredi, I. ve Üredi, L.(2005) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. Mersin Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.250-260, Cilt 1, Sayı 2.

- Kline, R. B. (2005). *Principles And Practice Of Structural Equation Modeling*. (Second Edition). Ny: Guilford Publications, Inc.
- Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. Y. & Rollnick, S. (2005). Motivational Interviewing And Self-Determination Theory. *Journal Of Social And Clinical Psychology* 24(6), 811-831. (Aktaran: Duy, 2007: 626).
- Moray, E. (2003). Üniversite Müzik Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Onuk, Ö. (2007). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Gütülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oral, B. (2007). Etkili Öğretim ve Etkili Öğretim İlkeleri. *Eğitim Psikolojisi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem.
- Önen, L. Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. 1. Baskı. İstanbul: Epsilon.
- Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(2), 57-63.
- Özevin, B. (2006). Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. [www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/b-ozevin.pdf](http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/b-ozevin.pdf). Web Adresinden 12 Haziran 2007 Tarihinde İndirilmiştir.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation In Education: Theory, Research, And Applications*. Columbus, Oh: Merrill. (Aktaran: Glynn, Aultman & Owens, 2005).
- Reeve, J. (1997). *Understanding Motivation And Emotion*. (7nd Ed.). Fort Worth: Harcourt Brace College Pub.
- Reeve, J. Hamm, D. & Nix, G (2003). Testing Models Of The Experience Of Self-Determination İn İntrinsic Motivation And The Conundrum Of Choice. *Journal Of Educational Psychology*, 95, 375-92.
- Schunk, D. H. (1996). Goal And Self-Evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-82.
- Seifert, L. K. (1991). *Educational Psychology*. (Second Edition). Houghton Mifflin Company, U.S.A.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. 14. Baskı. Ankara: Nobel.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th Ed.). Needham Heights, Ma: Allyn & Bacon, Inc.
- Tuckman, B. W. (2003). The Effect Of Learning And Motivation Strategies Training On College Students' Achievement. *Journal Of College Student Development*, 44, 430-37.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation, Metaphors, Theories, And Research*. Newbury Park, Ca: Sage
- Yavuz, F. (2006). Okul Motivasyonu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması ve Güvenirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. 3. Basım. Ankara: Gazi Kitapevi.



## Görselleştirmeye Dayalı Etkinliklerin Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi<sup>1</sup>

Sevda KOÇ AKRAN<sup>2</sup>, İnci KOCAMAN<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışmanın temel amacı, görselleştirmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi çocuklarının duygusal zeka düzeyine etkisini belirlemektir. Araştırmada, baskın-daha az baskın karma yöntem deseni kullanılmıştır. Tashakkori ve Teddlie (1998) baskın-daha az baskın karma yöntem desenini, nitel veya nicel araştırma yöntemlerinden bir tanesini temele alıp, araştırmanın küçük bir boyutunda ise diğer araştırma deseninin kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden bir olan benzeşik (homojen) örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bitlis'in Tatvan ilçesine bağlı Sahil Anaokulu'nda öğrenim gören 5 yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan deney grubu, araştırmacının eğitim-öğretim sürecini yürüttüğü grup, farklı bir sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencilerine araştırmacılar tarafından hazırlanan görselleştirmeye dayalı etkinlikler dikkate alınmış; kontrol grubuna ise mevcut eğitim programı doğrultusunda etkinlikler yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formunda yer alan sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, araştırmada uygulama esnasında doküman incelemesi yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde duygusal zekaya ilişkin hazırlanan gözlem formunda yer alan maddelerin normal dağılım gösterip göstermeme durumu için Shapiro-Wilks değerine bakılmıştır. Duygusal zekayı ölçmek için hazırlanan gözlem formunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi, grupların kendi içindeki öntest – sontest puanlarını karşılaştırmak için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler için de betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklar bilgi ağırlıklı ve uygulamalı konuları konuştuğu; görsel ve işitsel materyalleri daha çok sevdiği görülmüştür.

### Anahtar Kelimeler

Görselleştirme  
Okulöncesi  
Zekâ  
Duygusal zekâ

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:08.07.2018  
Kabul Tarihi:01.09.2018  
E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

<sup>1</sup> Bu çalışma, 3-5 Mayıs 2018 tarihleri arasında Muş Alparslan Üniversitesi tarafından düzenlenen " Uluslararası STEM ve Eğitim Bilimleri Kongresi"nde (International STEM and Educational Sciences Congress) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Dr.Öğretim Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, Siirt, Türkiye, [sevdakc@gmail.com](mailto:sevdakc@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4205-0148>

<sup>3</sup> Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim programları ve Öğretim-Yüksek Lisans, Türkiye, [inci\\_tanesi@hotmail.com](mailto:inci_tanesi@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6456-4863>

## The Effect of Visualising Activities on The Level of Preschool Children's Emotional Development

### Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of visualising activities on preschool children's emotional intelligence. This research uses a triangulation method. This can be defined mixed methods. According to Tashakkori ve Teddlie (1998), mixed method approach includes quantitative and qualitative and researchers draws on both approaches in their studies even if one approach is used less than the other. An homogeneous sampling, which is one of the non-random sampling methods, was used in the research. The research's study group consists of 5-year-old children studying at the Sahil Preschool affiliated to the Tatvan district of Bitlis The children are divided into two groups: experimental and control. The experimental group is the researcher's own classroom and the control group is another class in the same school. The participant teachers fill in observational form carefully when the first test is applied. The researchers prepare visualising activities for the experimental group and the control group continues their routine activities. In this research, semi-structured observational and interview forms are used. We get help from experts for these two forms. Besides, In the study during the application, documents, the qualitative data have been collected. In the data analysis, we refer to visualising activities through document analysis. Data analysis, Shapiro-Wilks test is used to determine whether there is normal distribution among items relating to emotional intelligence or not. When normal distribution is examined, Shapiro- Mann Whitney U-Test is also used to compared the points of the children in the experimental group with the control group. Data from the semi-structured observational from have be analysed through the descriptive and content data analysis methods. Wilcoxon is used to analyse and compare the points within each group. When content analysis is applied, the responses of the children are described and each question is given a code. As a result of the research, they talk more about informative topics and practices, and they like more learning by doing, visual and auditory activities that other activities.

### Keywords

Visualization  
Preschool  
Intelligence  
Emotional Intelligence

### Article Info

Received: 07.08.2018  
Accepted: 09.01.2018  
Online Published: 04.30.2019

### Giriş

İnsanoğlu, yaşamın her döneminde formal ve informal eğitim almaktadır. Yaşam boyu devam eden bu eğitimlerinin ilk temelleri ailede, sonra okulda atılmaktadır. Bireyin farklı ortamlarda aldığı bu eğitim kişisel, ahlaki, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine olumlu-olumsuz katkılar sağlamaktadır. Böyle bir katkıda ailenin ve okulun etkisi göz ardı edilmez bir gerçektir. Çünkü aile bireyin ilk davranışlarını şekillendiren, onu hayata hazırlayan toplumun en küçük yapıtaşdır. Ailenin bireyi destekleyici tutumu, bireye kazandırdığı bilgi ve beceriler okul tarafından devam ettirilmektedir. Tabi ailenin her tutumu, bireye verdiği her bilgi okul tarafından desteklenmesi mümkün değildir. Her bireyin aile yapısı, değerleri, inançları, olaylara yaklaşımı, zekâsı bir birinden farklıdır. Okulda kullanılan eğitim ve öğretim programlarının bütün bu farklılıkları dikkate alması başta öğretmen için zor bir süreç olarak görülmektedir. Ailenin, eğitim-öğretim programlarının ve toplumun öğretmenden beklentisi eğitimin istendik davranışlarını bireye kazandırması, bireye davranışlarıyla model olması, her bireyin özel ve farklı olduğu gerçeğini göz ardı etmemesidir. Bu yüzden öğretmen topluma ışık tutan yol gösteren kişi olarak görülmektedir. Yine öğretmen, toplumda aile kadar sorumluluğu en fazla olan bir meslek ve bu meslekte aile ile birlikte çocukların hayallerine, okumalarına, yazmalarına, konuşmalarına ve bir iş sahibi olmalarına tanıklık eden kişilerdir. Öğretmenler, okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadarki her süreçte bireyin ailesi kadar bireye duyu, düşünce ve tutumlarına katkı sağlamaktadır. Örneğin çocuklar okul öncesi eğitimlerine başladıklarında hayallerini, sevgilerini öğretmeniyle paylaşmaktadır (Vural, 2006). Öğretmenine bazen çizdiği bir resmi, oynadığı bir oyunu, izlediği bir çizgi filmi bu hayal dünyasıyla bütünleştirerek anlatmaktadır. Öğretmende çocukların bilinmeyen yönlerini onlar için seçtiği yöntem-tekniklerle, görsel araç-gereçlere vs. keşfetmeye çalışmaktadır. Çünkü okul öncesi çocuklar dünyayı somut olarak algılamakta ve bazı temel ihtiyaçlar (giyinme, beslenme, temizlik gibi) konusunda bilgi ve becerileri bu somut ifadelerle kavramaktadır. Örneğin, resim, fotoğraf, minyatür, heykel, karikatürler çocukların görsel hafızasını geliştiren sanat eserleridir. Okul öncesi eğitimde çocukların en



fazla öğrenme yolunda başvurdukları bu görsel araç-gereçler anlamlı öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Arcav, 2003).

İnsanoğlunun öğrenmesinde eski dönemlerde de çok kullanılan görselleştirmeye dayalı öğrenmeler, günümüzde de teknolojinin ve eğitim programlarının değişmesiyle hızlı bir ivme kazanmıştır. Artık çocuklar yaşamının her alanında soyut olan kavramları somutlaştıran araç-gereçlerle karşı karşıya kalmaktadır. Evde, okulda, sokakta çocukların hayal dünyasına yön veren görsel araç-gereçler “öğrenmeyi öğrenme” yolunda çocuğun bilişsel, duyuşsal gelişimine katkılar sağlamaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin okul öncesi dönemden başlayarak görselleştirmeye dayalı etkinliklere daha fazla yer vermesi gerekmektedir. Çocukların okul öncesinde görsel olarak öğrendikleri bilgiler, okula, öğretmene ve aileye karşı tutumuna etki etmektedir. Bilişsel boyut kadar önemli olan duyuşsal boyutun bu dönemdeki çocukların yaşamını şekillendirdiği unutulmamalıdır (Oktay, 2002). Çocuklar duyuşsal boyutla değerlerini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini içselleştirmektedir. İçselleştirdiği davranışlar, kişiliğin ve ahlaki değerlerin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Yaşadığı topluma çocuklar bu ahlaki değerlerle duygularla iletişim kurmaktadır. Başka bir deyişle, duygular çocukların karakterlerine, insan ilişkilerine, zekâlarına göre farklılık göstermekte (Konrad ve Hendl, 2005) ve çocukların düşüncelerini şekillendirmektedir (Yaylacı, 2008). Çocuklar çevrelerinde gördükleri her türlü uyarıcıya (sevdikleri ve sevmedikleri oyunlara, nesnelere, araç-gereçlere) duygularıyla tepki vermektedir.

En güçlü dürtüler olan duygular (Öveç, 2012) insan beyni ile kalbinin birlikte hareket etmesidir (Güney, 2009). Kalbin ve beynin isteklerinin dışa aktarılmasıdır. Bu da Goleman’a (2000) göre bireyin kendisini tanıması, isteklerini bilmesi, yakın çevresini analiz etmesini, duygularını harekete geçirmesi yani duygusal zekâsını kullanmasıdır. Duygusal zekâsını kullanan bireylerin farkındalıkları yüksektir (Weisinger, 1998), öğrenmeye karşı isteklidir ve görsel-işitsel her türlü öğrenmeye açıktır. Soru sorarak, yaratıcılıklarını kullanarak ve iletişim sürecine girerek kendisini ve yakın çevresini tanımaya çalışmaktadır. Duygusal zekâsını kullanan bireylerin bu özelliklerine bakıldığında, okul öncesi dönemde çocukların bu zekâlarını çok kullandıkları söylenebilir. Okul öncesi dönemde çocuklar özerk davranarak doğruyu ve yanlış öğrenmekte, kendisi ile ilgili sorular sorarak kendisini tanımaya çalışmakta, ailesi ve öğretmeni ile kurdukları iletişimlerle değerleri öğrenmektedir.

Duygusal zekâ, çocukları tanımanın en iyi yollarından biridir. Çünkü duygusal zekâ, beşikten mezara kadar bireyin sosyal ilişkilerinden, akademik başarılarına kısaca bütün yaşamı hakkında bilgiler sunan bir kaynaktır. Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarından, mesleğini en iyi şekilde icra etmeye çalışan bireyin hayatına yol gösteren, bireyin anlaşılmasını ve anlamasını sağlayan süreçler bütünüdür. Bu sebeple başta okul öncesi eğitimde öğretmenler sınıf içi ve dışı faaliyetlerinde çocukların duygusal zekâlarına önem vermelidir. Yapacakları etkinliklerde çocukların duygusal zekâsını iyi analiz etmelidir. Duygusal zekâsı bilenen çocuğun neyi sevip sevmeyeceği, bir olay karşısında nasıl tepki vereceği tahmin edilebilir. Nasıl ki öğretmen topluma rehberlik ediyorsa çocuğun duygusal zekâsı da öğretmene rehberlik etmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin nasıl organize edileceği konusunda öğretmene ipuçları vermektedir (Koroğlu, 2006; Yaylacı, 2008). Duygusal zekâ ile ilgili yapılan bir çok araştırmada (Özdemir ve Özdemir-Yüksek, 2007; Mumcu, 2008; Öveç, 2012; Nazlı, 2013) duygusal zekânın bu yönü vurgulanmaktadır. Fakat bu araştırmalar daha çok öğretmenler, kurumlar, belirli yaş grupları üzerinde yürütülmüştür. Okul öncesi çocukların duygusal zekâlarına katkı sağlayan (Kahraman ve Akgün, 2008; Kayserili, 2009), gelişimsel özelliklerini ön planda tutan görsel etkinliklerin neler olduğu konusunda çok az çalışma bulunmaktadır. Buradan hareketle, görselleştirmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi çocuklarının duygusal zeka düzeyine etkisi problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu çalışma görselleştirmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi çocuklarının duygusal zeka düzeyine etkisini inceleyerek literatürdeki bu eksikliği gidermeye çalışacaktır. Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kontrol grubunun ön test - son test duygusal zekâlarına ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunun ön test -son test duygusal zekâlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun son test duygusal zekâlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Görselleştirmeye dayalı etkinliklerinin okul öncesi çocuklarının duygusal zekâlarına katkısı nedir?

### Yöntem

Araştırmada, baskın-daha az baskın karma yöntem deseni kullanılmıştır. Tashakkori ve Teddlie (1998) baskın-daha az baskın karma yöntem desenini, nitel veya nicel araştırma yöntemlerinden bir tanesini temele alıp, araştırmanın küçük bir boyutunda ise diğer araştırma deseninin kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Araştırmanın nitel boyutunda uygulama sonrasında çocuklara görselleştirmeye dayalı uygulamalar ve duygusal zekâlarını kullanmaya ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel boyutunu ise duygusal zekâyı ilişkin 22 maddelik gözlem formu kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden bir olan benzeşik (homojen) örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme küçük ve homojen bir örnekleme alınmakta ve bu örnekleme üzerinde derinlemesine araştırma yapılmaktadır. Araştırma yapılırken daha çok görüşme tekniği kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın çalışma grubunu Bitlis'in Tatvan ilçesine bağlı Sahil Anaokulu'nda öğrenim gören 5 yaş grubu çocukları olmaktadır. Araştırmada bir sınıf deney, bir sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 20, kontrol grubunda 16 çocuk bulunmaktadır. (Bakınız Tablo 1).

**Tablo 1.** Çalışma grubu öğrencilerinin demografik özellikleri

Gruplar	Kız	Erkek
Deney Grubu	10	10
Kontrol Grubu	9	7

Deney grubu öğrencilerine araştırmacılar tarafından hazırlanan görselleştirmeye dayalı etkinlikler dikkate alınmış; kontrol grubuna ise mevcut eğitim programı doğrultusunda etkinlikler yapılmıştır. Etkinlikler beş hafta sürmüş olup, etkinliklerin gerçekleşmesi konusunda okul idaresi ve ailelerden izinler alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlemin seçilmesi nedenleri arasında, gözlemin araştırmaya katılan katılımcıların davranışları hakkında derinlemesine bilgi elde etmek ve gözlenen davranışların doğal ortamda gözlenmesiyle objektif değerlendirme yapmaktır. Araştırmada bu gerekçeden hareketle yarı yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formu hazırlanırken, araştırmanın problem cümlesi ile tutarlı maddelerin olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada 22 maddeden oluşan ve “duygularının farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendini motive etme, başkalarının duygularını fark etme, ilişkileri yürütebilme” gibi duygusal zekâyı yansıtan maddelerin yer aldığı gözlem formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra çocukların göremeyeceği şekilde sınıftan belirli yerlerine görüntü için kayıt cihazı yerleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin objektif bir şekilde değerlendirilmesi için kayıt altına alınan görüntüler başka bir öğretmen tarafından da değerlendirilmiştir. İki öğretmenin gözlem sonuçları arasındaki güvenilirliği için de interclass puanlarına bakılmış ve .89 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Araştırmada yapılan etkinlikler konusunda çocukların duygu ve düşüncelerini almanın en doğru yolu görüşmedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre görüşme bireyin iç dünyası hakkında bilgi vermektedir. Bireyin bir olay karşısında göstermiş olduğu tepkilerin nedenleri hakkında karşıdaki bireye ip uçları sağlamaktadır. Araştırmada da okul öncesi çocukların okuma ve yazma gibi temel becerileri bilmemesi, konuşma ve dinleme gibi becerileri yoğunlukta kullanması göz önüne alınarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için ilk önce araştırmanın problem cümlesi oluşturulmuştur. Araştırmanın problem cümlesinden hareketle taslak form hazırlanmış ve bu formda yer alan sorular için uzman görüşüne (üç okul öncesi öğretmeni, bir ölçme ve değerlendirme, iki eğitim programları ve öğretim anabilim dalında uzman) başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve katılımcılara form

uygulanmıştır. Görüşmeler sınıf ortamında 15-20 dakika arasında gerçekleşmiştir. Görüşme yapılırken, çocukların görüşmeleri ses kayıt cihazı yerine not olma tekniğiyle alınmıştır. Son olarak araştırmada doküman incelemesi yoluyla öğrenci etkinliklerinden doğrudan alıntılara başvurulmuştur.

### *Verilerin Analizi*

Verilerin analizinde duygusal zekaya ilişkin hazırlanan gözlem formunda yer alan maddelerin normal dağılım gösterip göstermeme durumu için Shapiro-Wilks değerine bakılmıştır. Normal dağılım incelenirken grup sayısı 50' den küçükse Shapiro-Wilks, 50' den büyükse Kolmogorov-Smirnov testleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014: 42). Duygusal zekayı ölçmek için hazırlanan gözlem formunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi, grupların kendi içindeki ön test - son test puanlarını karşılaştırmak için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken öncelikle öğrenci cevapları detaylı bir şekilde betimlenerek her bir soru için kodlar belirlenmiştir. Kodlar belirlenirken literatür incelenmesine devam edilmiş, konuyla ilgili önceden geliştirilmiş kategoriler olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya uygun kodlar belirlendikten sonra öğrenci cevapları sınıflandırılarak kaynak ve kodlama yoğunlukları tespit edilmiştir. Araştırmada nitel veri toplama ve analiz sürecinde iç ve dış geçerliği sağlamak amacıyla "inandırıcılık" ve "aktarılabirlik" stratejileri kullanılmıştır. Nitel verilerin güvenilirliği için elde edilen veriler sayısallaştırılacak, frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Veriler .05 anlamlılık düzeyine göre test edilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde elde edilen veriler, başlıklar halinde verilmiş ve tablolar halinde gösterilmiştir.

#### ***Kontrol grubunun ön test - son test duygusal zekâ puanlarına ilişkin bulguları***

Mevcut eğitim programının uygulandığı kontrol grubunun ön test - son test duygusal zekâ puanlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Kontrol grubunun ön test- son test duygusal zekâ puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli sıralar testi sonuçları

Son Test - Ön Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıralar	2	8,36	19	-2,543	0.01*
Pozitif sıralar	14	9,50	117		
Fark olmayan	0				
<b>Toplam</b>	16				

Tablo 2'de görüldüğü üzere, kontrol grubundaki çocukların öntest-sontest duygusal zeka puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir [ $z = -2.543$ ,  $p = 0.00 \leq 0.01$ ]. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı incelendiğinde bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, mevcut okul öncesi eğitim programına dayalı öğretimin çocukların duygusal zekalarını önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

#### ***Deney grubunun ön test - son test duygusal zekâ puanlarına ilişkin bulguları***

Görselleştirmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ön test-sontest duygusal zeka puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Deney grubunun ön test- son test duygusal zekâ puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Son Test - Ön Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıralar	2	3,75	7,50	-3,643	0.001*
Pozitif sıralar	18	8,36	202,50		
Fark olmayan	0				
<b>Toplam</b>	20				

Tablo 3’de görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların öntest-sontest duygusal zeka puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir [ $z = -3.643$ ,  $p = 0.00 \leq 0.00$ ]. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı incelendiğinde bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, görselleştirmeye dayalı etkinliklerin yapıldığı deney grubu çocuklarının duygusal zekalarına katkı sağladığı söylenebilir.

#### ***Deney ve kontrol grubunun son test duygusal zekâ puanlarına ilişkin bulguları***

Görselleştirmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu son test ve mevcut eğitim programının uygulandığı kontrol grubu son test duygusal zekâ puanlarına ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Deney ve kontrol gruplarının son test duygusal zekâ puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ortalaması</b>	<b>Sıra toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Deney	20	28.73	479	51	0,04*
Kontrol	16	20.27	87		

\* $p \leq 0.05$

Tablo 4’de görüldüğü üzere, çocukların sontest duygusal zekaların ilişkin puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [ $U = 51$ ,  $p \leq 0.00$ ].Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki çocukların duygusal zekalarına ilişkin puanların (23,95), kontrol grubu öğrencilerden (11,69) yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, görselleştirmeye dayalı etkinliklerin deney grubundaki çocukların duygusal zekalarına katkı sağladığı söylenebilir.

#### ***Görselleştirmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi çocukların duygusal zekâlarına katkısına ilişkin bulgular***

Görselleştirmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi çocukların duygusal zekâlarına katkısına ilişkin bulgular Tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 5.** Görselleştirmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi çocukların duygusal zekâlarına katkısına ilişkin betimsel analiz sonuçları

<b>Sorular</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlama</b>	
		<b>f</b>	<b>%</b>
Gösterilen materyallerden hangisi dikkatini çekti?	Büyük materyal	13	65
	Küçük materyal	7	35
	<b>Toplam</b>	20	100
Etkinliklerde en çok hangi konuları konuştunuz?	Uygulamalı konular	11	55
	Bilgi ağırlıklı konuları	9	45
	<b>Toplam</b>	20	100
Arkadaşlarının hangi etkinliklerini daha çok sevdi?	Görsel etkinlikler	13	65
	Görsel ve İşitsel etkinlikler	7	35
	<b>Toplam</b>	20	100

Tablo 5’de görüldüğü üzere, 20 çocukla yapılan görüşmelerin betimsel analizi yer almaktadır. Betimsel analiz sonuçlarına göre, çocukların en çok dikkatlerini büyük ve küçük materyaller çektiği; bilgi ağırlıklı ve uygulamalı konuları konuştuğu; görsel ve işitsel materyalleri daha çok sevdiği görülmüştür.

Tablo 5’de büyük materyaller kategorisinde [görsel olarak dikkat çeken ( $f=8$ ), ele alınması zor ( $f=3$ ) ve gerçek boyutlarından farklı olan ( $f=2$ ) materyaller] dikkat çekmektedir. Küçük materyaller kategorisinde [gerçek boyutlarıyla aynı ( $f=4$ ) ve taşınması rahat olan ( $f=3$ )materyaller] yer almaktadır. Buradan hareketle, çocukların şekil ve boyut olarak büyük materyallerin (örn:1-2-3-4-5-6-7-8) ve buna karşı taşınması kolay olan küçük materyallerin (örn.9-10-11-12) daha dikkat çekici buldukları söylenebilir.

[1]”Büyük diş fırçası, büyük diş macunu ve büyük dişi sevdim.” (Ç<sub>1</sub>)

[2]” Diş sağlığı ile ilgili büyük kutuyu sevdim.”(Ç<sub>4</sub>)

- [3]“Büyük ağız ve dişleri ve mikroplarını sevdim.”(Ç<sub>11</sub>)  
 [4]“Büyük ağız ve gülen mikrop kuklasını beğendim.”(Ç<sub>13</sub>)  
 [5]”Büyük dişi sevdim. “(Ç<sub>15</sub>) (Resim 1).



**Resim1.** Öğrenci etkinliği

- [6]“Büyük diş fırçasını sevdim.”(Ç<sub>17</sub>)  
 [7]” Büyük diş macununu sevdim. “(Ç<sub>18</sub>)  
 [8]”Büyük diş fırçası, büyük diş macunu ve büyük dişi beğendim.”(Ç<sub>19</sub>)  
 [9]”Sağlıksız yiyeceklerle ilgili eşleştirme olan hani küçük kartlarını sevdim.”(Ç<sub>6</sub>)  
 [10]”Sağlıklı ve mutlu diş, üzgün ve ağrıyan diş, çürümüş diş ve kırılmış küçük diş kuklalarını beğendim.”(Ç<sub>9</sub>) (Resim 2).



**Resim 2.** Öğrenci etkinliği

- [11] “küçük oyuncakları sevdim”(Ç<sub>10</sub>)  
 [12]“Sağlıklı ve sağlıksız yiyeceklerle ilgili eşleştirme kartlarını ve sağlıklı ve mutlu diş, üzgün ve ağrıyan diş, çürümüş diş ve kırılmış diş kuklalarını beğendim.”(Ç<sub>12</sub>).

Tablo 5’de uygulamalı konular kategorisinde [bilgilerin somutlaştırıldığı (f=6), öğrenme sürecinde aktif katılım gösterildiği (f=5)]; bilgi ağırlıklı konular kategorisinde ise [açıklama ve yoruma dayalı olduğu (f=5), herkes tarafından kabul görüldüğü (f=4)] konular konuşulmuştur. Buradan hareketle, çocukların açıklanan bilgilerin görsel olarak gösterildiği (örn.13-14-15-16-17-18) ve açıklanan konular hakkında bilgilendirici ifadelerin kullanıldığı (örn.19-20-21-22-23) konuları daha çok konuştukları söylenebilir.

- [13]”...siz açıkladığınızda anlamadım ama gösterince anladım”(Ç<sub>2</sub>)  
 [14]”...etkinliklerde görülen şeyleri konuştum”(Ç<sub>3</sub>)  
 [15] “...arkadaşlarımla gördüğümüz şeyleri var ya onları konuştuk”(Ç<sub>14</sub>)  
 [16]”...bir tane gördüğüm bir kukla vardı onu çok konuştum”(Ç<sub>16</sub>)  
 [17]”çok sevdiğim kutu vardı onu görünce çok hoşuma gitti eve gidince onu konuştum”(Ç<sub>18</sub>)

[18]"diş sağlığıyla ilgili kuklayı çok konuştum"(Ç<sub>20</sub>)

[19]"Dişlerle ilgili konuştuk."(Ç<sub>1</sub>)

[20]"Sağlıksız beslenmememiz gerektiğini konuştuk."(Ç<sub>4</sub>)

[21]"Dişimize sağlıklı bakmamız gerektiğini konuştuk."(Ç<sub>6</sub>)

[22]"Diş kontrolünü ve diş sağlığını korumak için neler yapılması gerektiğini konuştuk."(Ç<sub>8</sub>)

[23]"Sağlıksız beslenmememiz gerektiğini konuştuk."(Ç<sub>11</sub>).

Tablo 5'de çocuklar görsel etkinlikler kategorisinde [resimli olan slaytlar (f=4), resimli hikâye kitapları (f=3), broşürler (f=3), maketler (f=3)]; görsel ve işitsel etkinlikler kategorisinde ise [konuyla ilgili filimler (f=4), şarkılar (f=3)] yer almaktadır. Buradan hareketle, çocuklar en çok sağlıkla ilgili resimlerin yer aldığı slaytları (örn.24-25-26-27) ve filmleri (örn.28-29-30-31) sevdikleri söylenebilir.

[24]"Dişler nasıl fırçalanır?" ile ilgili olanı ....resmi sevdim."(Ç<sub>3</sub>)

[25]"Hikaye küpü ile ilgili olan etkinliği ...görüntüyü çok beğendim."(Ç<sub>5</sub>) (Resim 3).



**Resim 3.** Öğrenci etkinliği

[26]"çok resimlerin olduğu... çocukların olduğu resmi sevdim"(Ç<sub>6</sub>)

[27]"çocuğun dişi çürümüş o resmi sevdim...sonra iyileşmiş."(Ç<sub>9</sub>)

[28]" bir film izlettiniz beslenme ile ilgili.....sevdim"(Ç<sub>2</sub>)

[29]"yiyecekler .....en sevdiğim yiyecekler vardı"(Ç<sub>14</sub>) (Resim 4).



**Resim 4.** Öğrenci etkinliği

[30]"kuklalar konuşmuştu karşılıklı çok güzeldi"(Ç<sub>15</sub>)

[31]"dişini fırçalayan bir çocuk vardı o film güzeldi"(Ç<sub>19</sub>)

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, kontrol grubundaki çocukların öntest-sontest duygusal zeka puanları son test lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Kontrol grubundaki çocuklara, mevcut eğitim programı çerçevesinde yapılan çalışmalar onların özbakım, empati kurma, işbirliği içinde çalışma becerilerine katkı sağlamaktadır. Bu katkı, MEB (2013:9) okul öncesi eğitim programında “..Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” şeklinde ifade edilmektedir. Aynı zamanda mevcut eğitim programı çocukların temel ihtiyaçlarının önemli olduğunu, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat araştırmada kontrol grubunda bulunan çocukların duygusal zekâları kullanırken farkındalık düzeylerinin yetersiz olduğunu, etkinliklere katılma konusunda problemler yaşadıkları, karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulamadıkları gözlenmiştir. Böyle bir durum çocukların bilişsel yapısından çok duygusal zekâsına olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Duygusal zekânın etkili bir şekilde kullanılması için çocukların öğrenme yolları ve tercihleri iyi bilinmelidir. Eğitim programı incelendiğinde gerek etkinlikler gerekse yaş grupları doğrultusunda yapılan etkinlik açıklamaların öğretmene yol gösterme konusunda yeterli olmadığı söylenebilir. Örneğin, programda “Etkinliklerde top, ip, tebeşir, hullahup, denge tahtası gibi yapılandırılmış materyaller gibi açık hava oyun materyallerinin kullanımına ek olarak doğanın çocuklara sunduğu farklı yapıdaki zeminler, tırmanma olanakları, denge için kullanılacak kütükler gibi materyal ve ortamlar da kullanılmalıdır. ...” .. çocuk oyunlarının, açık havada oynanan sokak oyunlarının da hareket etkinlikleri kapsamına dâhil edilmesi etkinlikleri çeşitlendirecektir” (MEB, 2013:49) şeklinde açıklamalar yer almaktadır. Böyle açıklamalar öğretmenin mevcut koşullar altında var olan araç-gereçle hareket etmesini sağlamakta, çocukların çok fazla materyalle ya da görsel nesne ile etkileşime girmesine engel olmaktadır. Oysaki öğretmenin teorik bilgiden çok uygulamalı bilgiye ihtiyacı bulunmaktadır. Öğretmen programı okuduğu zaman, başarılı ve etkili bir sınıf ortamı, araç-gereç, oyunlar, çocukların beslenmesi, çocukların kendilerini ifade etmesi gibi birçok konuda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Çaltık, 2004; Çalışır, 2011). Uzun’a (2007) göre okul öncesi eğitim programı bireyin sınıf içi-dışı temel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz görülmektedir. Başka bir deyişle program, çocukların etkili bir öğrenme ortamında eğitim alması, öğretmenin böyle bir öğrenme ortamını yapılandırmasına destek olması konusunda yeterli olmadığı görülmektedir.

Deney grubunda uygulanan görselleştirmeye dayalı etkinliklerde, çocukların en fazla dikkatlerini çeken büyük ve küçük materyaller olduğu; bilgi ağırlıklı ve uygulamalı konuları daha çok konuştuğu; yaparak-yaşayarak, görsel ve işitsel materyalleri kategorilerinde yer alan etkinlikleri daha çok sevdiği ve bir çok duyu organını kullandığı görülmüştür. İşlem öncesi dönemde olan bu çocuklar, dünyayı somut olarak algılamaktadır. Miller’e (1989) göre okul öncesi döneme karşılık gelen işlem öncesi dönemde çocuklar, resimlerle, simgesel oyunlarla, konuşarak dünyayı algılamaya çalışmaktadır. Dünyayı algılamak için basit bir sınıflandırma yaparak mantığını kullanmaktadır. Mantığı ve dil gelişimiyle düşüncelerini dış dünyayla paylaşmaktadır. Dil gelişiminin hızlı olduğu bu dönemde her nesnenin somut ve ya hayali bir karşılığı bulunmaktadır. Çünkü okul öncesi dönemdeki çocuklar, okuma yazma gibi temel dil becerileri kullanamamakta, bunun yerine algılarını, duygularını ve görsel bellek gibi zihinsel süreçlerini ön planda tutmaktadırlar. Alpan’ın (2013) belirttiği gibi, görsel semboller anlamlandırma sürecinde yazılardan daha anlamlı görülmekte ve bireylerin zihinsel süreçlerine büyük ölçüde yardımcı olmaktadır. Bu dönemdeki çocukların kavramları daha net bir şekilde anlamalarını sağlayabilmek için öğretmenlerin etkinlikleri somut hale getirerek algılamının daha kolay gerçekleşmesine yardımcı olması gerekmektedir (Koğ ve Başer, 2011; Ercan, Ahmetoğlu ve Aral, 2011). Böyle bir algı çocukların başta duygusal zekalarına, öğrenme stillerine, çoklu zekalarına ve üst düzey becerilerine etki etmektedir. Başka bir deyişle, çocuklar algıladıkları uyarıcıları beyne gönderdikten sonra onlara anlamlar yüklemektedir. Bu anlamlar olumlu olduğu kadar olumsuz da olabilmektedir. Önemli olan bireyin bilişsel şemasında eğitimin istendik davranışlarının oluşmasına ve toplumun görmek istediği birey profilinin ortaya çıkmasına katkı sağlayan bilgi ve becerilerin var olmasıdır (Koğ ve Başer, 2011; Akaroğlu ve Dereli, 2012).

Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, duyuşsal gelişimleri kadar psikomotor gelişimleri de önemli ve hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Sürekli oynayan, tırmanan, koşan bir çocuk içindeki enerjisini

bu şekilde atmaya çalışmaktadır. Evde okulda, sokakta vücudunu bir bütün kullanarak gelişimini devam ettirmektedir. Bu dönemde çocuklar çok hareketli oldukları için küçük kasları yerine büyük kas becerilerini kullanmasına yardımcı olan etkinliklere yönelmektedir (Ercan, Ahmetoğlu ve Aral, 2016). Etkinliklerde görsel olarak ilgilerini çeken her şeyi zihinsel olarak kodlamaya çalışmaktadır. (Aral ve Ayhan, 2016). Kodlama sürecinde, doğruyu-yanlış çok ayırt edemedikleri için çevrede etkileşim ve iletişimde halinde olduğu bir çok olayı, nesneyi kaydetmektedirler. Böyle bir durumda aile ve öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Aile ve öğretmen karşısındaki çocukların yetişkin olmadığı, hata yapabileceği, olumlu-olumsuz olayları ayırt etmede deneyimi olmadığı gerçeğini göz ardı etmemelidir. Özellikle, okul öncesinde öğretmen görsel bir materyali seçerken, konuşurken, bir konu hakkında açıklama yaparken çocukların içinde buldukları gelişim dönemlerini dikkate alması gerekmektedir. Şekillerin ve çizgilerin renkleri, boyutları, hareketlerine kadar çocuk için ne anlam ifade ettiğini bilmelidir (Alpan, 2013). Yine okul öncesi çocukların iyi bir gözlemci olduğu, çevredeki her şeyi taklit etmeye çalıştığı, bir yetişkinden daha fazla soru sorduğu unutulmamalıdır. Bütün bu süreçte öğretmen sabırlı olmalıdır (Aydın, 2003). Çocuklar yanlış yaptıklarında ve ya istenmeyen davranışları gösterdiğinde cezalandırmamalıdır. Ceza başta çocukların duygusal olarak zarar görmesine neden olacaktır. Ceza çocuğun kaygı ve korku yaşamasına, kendisini ifade edememesine, farklılıkları görememesine, empati kuramamasına kısaca başta duygusal zekasına olumsuz etkiler verecektir. Duygusal zekası olaylar karşısında zarar gören çocuklar, öz bilinçlerinin farkında olamayacaklar ve duygularını yönlendiremeyeceklerdir. Oysaki eğitim aktif birey, yaparak yaşayarak öğrenen, eleştiren, problem çözebilen, işbirliği içinde duygu ve düşüncelerini paylaşabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimin bu amacı başta bireye, sonra topluma fayda sağlamaktadır. İçsel olarak duygularını yaşamaktan korkmayan birey, çevresindeki en küçük olaydan mutluluk duymakta, ailesine, çevresindeki diğer bireylere saygı göstermekte, değerlerine sahip çıkmakta, kendisini eleştirebilmektedir (Goleman 2000). Kısaca eğitimin bir çok amacı bireyin psikolojik boyutu olan duygusal zekası ile ilişkilidir. Duygusal zekâ, bireyin yakın ve uzak amaçlarını gerçekleştirme yolunda önemli bir aşama ve bireyin yaşamında başarı/başarısızlık, iyi-kötü, eski-yeni bilgilerin oluşmasını sağlayan psikolojik bir basamaktır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Araştırma okul öncesi çocukları üzerinde yürütülmüştür. Farklı yaş ve okul düzeyleri üzerinde görselleştirmeye dayalı etkinliklere yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada görselleştirmeye dayalı etkinliklerin duygusal zeka'ya etkisi araştırılmıştır. Görselleştirmeye dayalı etkinliklerin diğer gelişim alanlarına etkisi araştırılabilir.

### Kaynakça

- Akaroğlu, G. & Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Zeitschrift für die Welt Der Türken/ Journal Of Worlds Of Turks*, 4(1), 201-222.
- Alpan, G. (2013). Görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisi: Gazi Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 3(2013), 111-130.
- Aral, N. & Ayhan, A. (2016). Frostig Görsel Algı Testi'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *International Journal Of Social Science*, Sayı 50.
- Arcavi, A. (2003). The Role Of Visual Representations In The Learning Of Mathematics. *Educational Studies In Mathematics*, 52, 215-241.
- Aydın, M.Z. (2003). *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalışır, F.(2011). *Hayat bilgisi dersinde karikatürlerle öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, Z. ve Aral, N. (2011). Anasınıfı çocuklarının görsel-motor koordinasyon gelişimine görsel algı eğitiminin etkisinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 443-466.



- Ercan, Z. Ahmetoğlu, E. & Aral, N. (2016). Görsel algı eğitiminin beş-altı yaş grubundaki çocukların görsel-motor bütünlük becerilerine etkisi. *International Journal Of Social Science*, 48(2016), 319-332.
- Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zekâ*. (1. Baskı). (Çev. Handan Balkara). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güney, F. (2009). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (1), 15-23.
- Kayserili, T. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile okul öncesi öğretmenliğine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Konrad, S.ve Hendl, C. (2005). *Duygularla güçlenmek*. (Çev. Meral Taştan). 1. Baskı. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Koroğlu, G. S. (2006). *Sınıf rehber öğretmenlerinin algularına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, N. (2009). *7-13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Miller, L (1989) Classroom based language intervention. *Language, Speech And Hearing Services In Schools*, 20, 153-169.
- Mumcu, M. (2008). *İlköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Nazlı, S. (2013). *Hemşirelerde duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öveç, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının bazı duyguları(sevgi, korku, mutluluk, üzüntü) resmetmelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. ve Özdemir-Yüksek, A. (2007). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 393-410.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem* (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Uzun, H. (2007). *Malatya İlinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Vural, D. E ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz yeterlilik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*. 7(2), 456-467.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Sınıf Öğretmenlerinin Müzelerin Değer Aktarmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi <sup>1</sup>

Gürkan KUŞCUOĞLU <sup>2</sup>, Soner ALADAĞ <sup>3</sup>

### Öz

Müzeleri, içerisinde bir topluma ait önemli kültürel eserleri barındıran ve bu eserler sayesinde toplumların geçmişine ışık tutan birer yaygın eğitim kurumu olarak belirtebiliriz. Müzeler içerisinde bulunan eserlerle toplumları eğitime işlevini de yürütmektedirler. Müzeler bilişsel alanda olduğu kadar duyuşsal alanda da bilgi kaynaklarıdır. Ancak yapılan çalışmalarda müzelerin daha çok bilişsel alanda kazandırdıklarına ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Müzelerin duyuşsal alanda değer kazandırması bu çalışma kapsamında merak konusu olmuştur. Bu nedenle bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin müzelerin değer aktarmadaki rolüne ilişkin görüşlerini belirleyerek incelemektir. Bu araştırma 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna alınan öğretmenlerde aranan ölçüt; daha önceden öğrencileriyle birlikte müze gezileri yapmaları olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda müzelerin çeşitli değerlerin aktarmasında önemli bir rol oynadığına; müzelerin değer aktarmasında müzenin türünün, müzelerde yapılan etkinliklerin, öğretmen, öğrenci ve aile faktörlerinin etkili olduğu; sınıf öğretmenleri müzelerde değer aktarmak amacıyla süreci planladıkları; müzelerde değer aktarımı sürecinde öğrenci, maddi durumlar ve müzelerin imkânlarından kaynaklı güçlükler yaşandığı; etkili bir şekilde sürecin sürdürülebilmesi için sınıf öğretmenlerinin etkinliklere, müzelere ve öğretim programlarına yönelik önerilerde buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Sınıf öğretmeni  
Müze  
Değer  
Sosyal bilgiler

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.07.2018  
Kabul Tarihi: 10.12.2018  
E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

## Examining Classroom Teachers' Views Related to Value Transfer of Museums

### Abstract

We can identify museums as the places hosting important cultural artifacts belonging to a society and due to these artifacts they can shed light on the past of

### Keywords

Classroom teacher  
Museum  
Value

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazar tarafından, ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [gurkankuscu\\_09@hotmail.com](mailto:gurkankuscu_09@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9675-2869>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [soneraladag@yahoo.com](mailto:soneraladag@yahoo.com), <https://orcid.org/0000-0002-8665-785X>

the societies. They also carry out the function of educating the societies with the works in them. As well as being sources of information in cognitive field, the museums are sources of information in the affective field. However it was observed that the researches were mostly related to the cognitive fields acquisitions. It was a matter of curiosity for this study that through museums it can be gained value in the affective field. For this reason, the purpose of this study is to examine the class teachers' views on the role of the museums in value transfer. This research was carried out with 20 class teachers working in Efeler district of Aydın in 2015 - 2016 academic year. In the study, phenomenology, which is one of the qualitative research methods was used. Semi-structured interviews were conducted to obtain research data. Being one of the purpose sampling methods, the criterion sampling method was used in determining the study group. Having had trips with their students previously was taken as a criterion for the teachers who are taken in the study group. The content analysis method was used to analyze the obtained data. As a result of this research, it has been reached that museums play an important role in transferring various values; in the value transfer the type of museums, type of activities, the teachers, the students and the family factors are influential; class teachers plan the process to transfer value in the museums; in the process of value transfer in museums, students have difficulties due to the financial situation and opportunities of the museums, and class teachers offer proposals for activities, programs and teaching programs in order to be able to sustain the process in an effective manner.

Social studies

**Article Info**

Received: 07.09.2018

Accepted: 12.10.2018

Online Published: 04.30.2019

**Giriş**

Gün geçtikçe değişen ve gelişen dünyamızda bilgi sürekli bir artış içerisinde. Her gün yeni bir bilgi ortaya çıkmaktadır ve deyim yerindeyse bilgi çağını yaşadığımız bir gerçektir. Tabii bilgi çağını yaşarken bilgiyi edinme yolları da gün geçtikçe artmaktadır. Artık sadece okullarda değil okul dışında da öğretim yapılabilen her yerde bilgi kazandırılabilir. Okul dışı öğretimin yapılabileceği öğrenme ortamlarından biride müzelerdir (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Message'a (2006) göre müze, gündelik yaşamın kültür, sanat, politika vb. bileşenlerini kendi özgün diliyle sergileyen ve tartışan kamusal bir paylaşım alanıdır (Akt: Karadeniz ve Çıldır, 2014: 7). Yani müzeler kendine özgü olarak toplumu yansıtır. Müzeler toplumun dilinden, dininden, kültüründen ve değerlerinden izler taşır ve bunları ziyaretçilerine sunduğu eserler vasıtasıyla sergilerler. Günümüzde çağdaş müzelerin eğitim işlevi ve toplumsal işlevi öne çıkmıştır (Karadeniz ve Çıldır, 2014). Bu işlevlerinin öne çıkması müze eğitimi de ön plana çıkarmaktadır. Çünkü müze eğitimi bu işlevlerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için temel bir eğitim olarak düşünülebilir.

Günümüzde öğrencilerin sadece bilişsel olarak değil, duyuşsal ve psikomotor alanda da gelişmesinin önemi fark edilmiştir. Bu kapsamda da öğretim programlarımızdaki kazanımları incelediğimizde tüm öğrenme alanlarına ait kazanımları görmek mümkündür. Ayrıca duyuşsal davranışlar eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü devlet vermiş olduğu eğitim faaliyetleriyle iyi vatandaşlar yetiştirmek istemektedir (Bacanlı, 2006). Hiç şüphesiz ki bir toplumu yüceltecek olan bireyler bilişsel bilgi donanımına sahip olduğu kadar duyuşsal bilgi donanımına da sahip olan kişiler olacaktır. Çünkü var olan bilgisini iyi yönde kullanmayan bireyin bilgisinin topluma bir faydası olmayacaktır. Bu durum da değerler eğitimi ön plana çıkarmaktadır.

Günümüzde değerler eğitimi, üzerinde çalışılmaya başlanan ve bir ihtiyaç olarak bakılan bir alandır. Değerler eğitimi en kısa şekilde tanımlamak istersek; değerleri öğretmek için açık bir girişim olarak nitelendirebiliriz (Keskin, 2015). Değerler eğitimi günümüzde öğretim programlarımızda kazandırılması istenen ve önemli bulunan bir alandır.

Müzeler ise toplumların maddi ve manevi kültür birikimlerinin sergilendiği mekânlardır. Bu mekânlarda sergilenen eserlerin toplumun geçmişine ışık tuttıkları, geçmişte yaşadıkları sevinçleri, hüznüleri yansıttıkları ve eski dönemlerdeki yani kültürünün özündeki günlük hayatı günümüze ulaştırmaya çalıştıkları için toplum için büyük önem taşımaktadırlar. Bu kapsamda da müzelerin bir toplumun değerlerini yansıttığını söylemek yanlış olmayacaktır. Öğretim programlarımızın iki önemli konusu olarak düşünebileceğimiz müze eğitimi ve değerler eğitimi bu çalışmanın ana unsurlarıdır.

Aktif bir öğrenme öğretme ortamı olan müzelerin ve müze eğitiminin değerler eğitimi üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Müzelerdeki nesnelere var olan bu değerler ziyaretçilerine bilinçli ya da bilinçsiz olarak aktarılmaktadır. Bu aktarımın nasıl ve ne şekilde gerçekleştiği bu araştırmanın problemi olmuştur. Bu kapsamda da bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin müzelerin değer aktarmadaki rolüne ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak, müzelerde değer aktarım sürecinin nasıl gerçekleştiği hakkında derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmayla literatüre yeni bir bakış açısı kazandıracağı, ilgili alan çalışanlarına yeni fikirler vereceği ve öğretmenlerimize müzelerdeki değerler eğitimi konusunda rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda da yapılan araştırmada şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

Sınıf Öğretmenlerine göre;

1. Müzeler hangi değerleri aktarmaktadır?
2. Müzelerin değer aktarmasında etkili olan faktörler nelerdir?
3. Değer kazandırmak için müze eğitimi uygulaması nasıl gerçekleştirilmektedir?
4. Müzelerde değer kazandırmada yaşanan güçlükler nelerdir?
5. Müzeler değer eğitiminde daha etkin nasıl kullanılabilir?

### Yöntem

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin müzelerin değer aktarmadaki rolüne ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda da derinlemesine betimlemelere, yorumlamalara ve aktörlerin bakış açısına ulaşabilmek amacıyla nitel bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın deseni olgubilim (fenomonoloji) olarak belirlenmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Bu çalışmada bir olgu/fenomen olarak müzeler ele alınmıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kaydına alındıktan sonra yazıya geçirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

#### Çalışma Grubu

Bu araştırma 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Bu araştırmada ölçüt örnekleme almak amacıyla belirlenen ölçüt, sınıf öğretmenin daha önceden öğrencilerini müze gezisine götürmüş olması olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen öğretmenler içerisinde gönüllülük esasına göre görüşme talebinde bulunularak 20 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerimizin hepsinde çeşitli üniversitelerden mezun olup, çeşitli devlet okullarında görev yapmaktadırlar. Ayrıca 7'si kadın, 13'ü erkek olan katılımcıların orta yaş ve üzeri öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür.

#### Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin müzelerin değer aktarmadaki rolüne ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın verilerinin elde edilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme insanların bakış açılarını deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992: Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme soruları yapılan alan araştırmaları ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanmış olup öncelikle 15 soru ile pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak 11 soruya indirilmiştir. Ayrıca soruların Türkçe dil ve anlam bütünlüğü açısından kontrolü de bir dil uzmanı aracılığıyla yapılmıştır.

Görüşmeler 2015 – 2016 eğitim öğretim yılının sonunda öğretmenlerin mesleki çalışmalarını yürüttüğü haziran ayı içerisinde yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı nitel araştırmalar dersi alan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplamak amacıyla görüşmeler okul idaresinin tahsis ettiği, sessiz ve sakin bir ortamda yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara kişisel bilgilerinin gizli kalacağı, elde edilen verilerinde sadece bilimsel amaçla kullanılacağı, görüşmenin amacı ve görüşme süreci konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca görüşme sırasında

verileri eksiksiz bir şekilde alabilmek amacıyla ses kaydı alınacağı belirtilerek gerekli izin katılımcılardan alınmıştır.

Görüşmeler ses kaydına alınırken araştırmacı da önemli noktalar da alan notları tutmuştur. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin konu ile ilgili farklı deneyimlerini anlatmaları teşvik edilmiştir. Bu deneyimler araştırmanın sonuçlarının daha sağlıklı bir şekilde orta çıkmasına yardımcı olmuştur. Yapılan görüşmelerin 20 – 50 dakika arasında olduğu görülmüştür. Görüşmeler yapıldıktan sonra günlük 2’şer saatlik çalışmalarla 35 günde yapılan görüşmeler yazıya geçirilmiştir. Araştırmacı tutmuş olduğu alan notları ile görüşmelerin aynı doğrultuda olup olmadığını kontrol etmiştir.

#### *Verilerin Analizi*

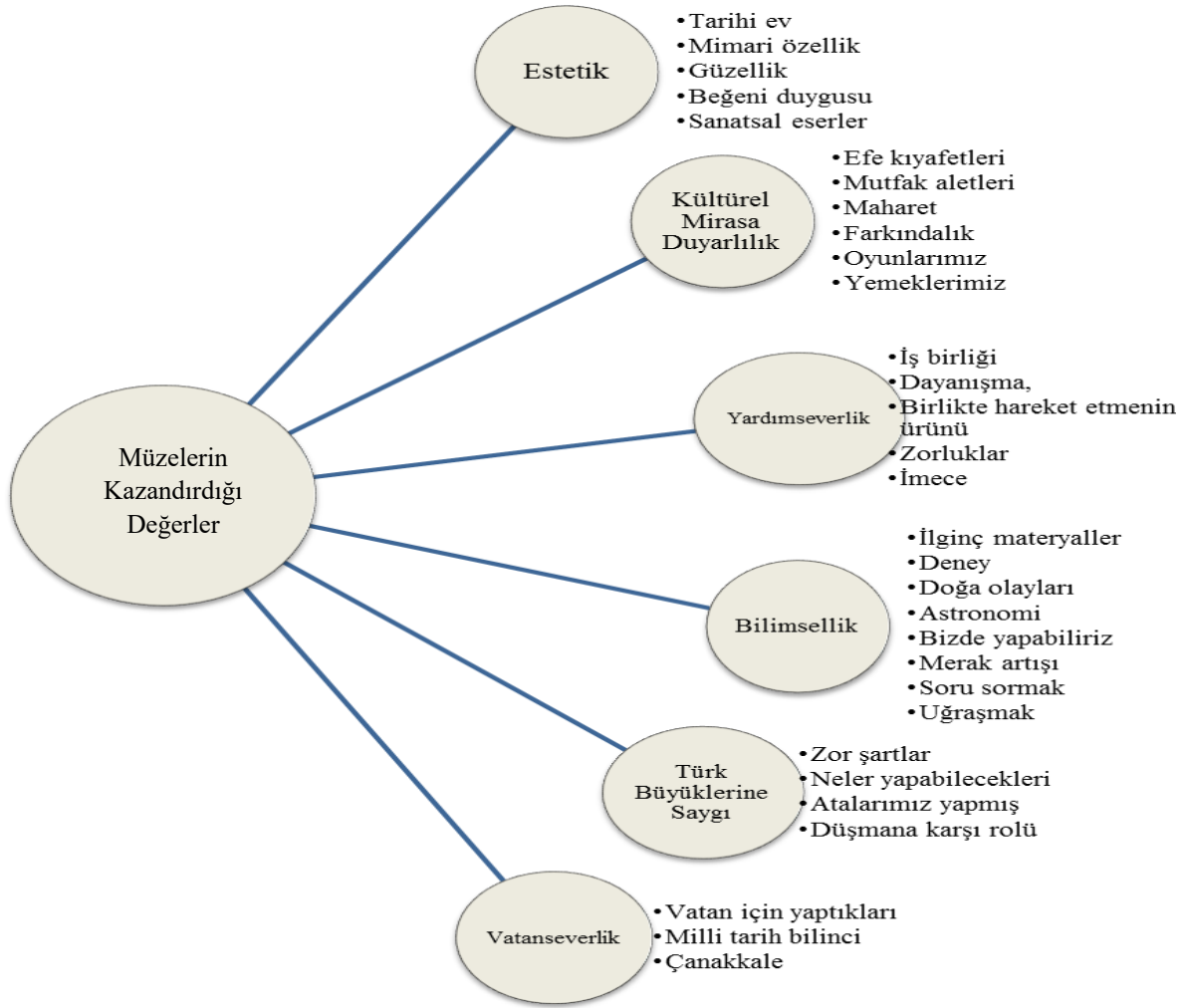
Olgubilim çalışmalarında verilerin analizi, yaşantıları ve bunların anlamlarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu kapsam da bu çalışmada yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme verileri öncelikle yazıya geçirilmiş daha sonra ise her katılımcıya bir numara verilmiştir. Araştırmanın analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı ile birlikte başka bir araştırmacı daha aynı veri seti üzerinde bağımsız olarak kodlama yapmıştır. Kodlayıcılar arasında güvenilirlik analizi yapmak amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlik=[Görüş Birliği / (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)] x 100 formülünden hesaplanarak 0.79 olarak elde edilmiştir. Kodlama güvenilirliğinin en az %70 olması gerektiği düşünüldüğünde elde edilen değer kodlamanın güvenilir bir biçimde gerçekleştiğini göstermektedir. Daha sonra görüş birliğine varılan kodlara göre veriler tekrar okunmuştur. Elde edilen kodlar anlam bakımında benzerliklerine göre sınıflandırılarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgu ve sonuçların açıklanmasında doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

### **Bulgular**

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular; tema, alt tema, kodlamalar ve örnek öğretmen görüşleri şeklinde aşağıda sunulmuştur.

#### *1. Tema: Müzelerin Kazandırdığı Değerler*

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre müzelerin hangi değerleri aktardığına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu temaya ilişkin alt tema ve kodlamalar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Müzelerin kazandırdığı değerler

Müzelerin hangi değerleri kazandırdığına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Yapılan kodlamaların mantıksal olarak gruplandırılıp analizi yapıldığında altı farklı değere işaret eden altı alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Estetik”, “Kültürel Mirasa Duyarlılık”, “Yardımseverlik”, “Bilimsellik”, Türk Büyüklerine Saygı” ve “Vatanseverlik” olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerin kazandırdığı değerlere ilişkin görüşlerine göre, 10 sınıf öğretmenin estetik değerine ilişkin görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 6) kodlu öğretmen “*Bir gün Selçuk’taki müzeye gittik. Orada heykeller var, bereket tanrıçası var, ondan sonra orda kraliçenin taktığı taçlar var orijinal. Onları gördüğünde kız çocukları daha fazla dikkat ettiler. Bunu gördüğünde çocuk gerçekten sanat açısından binlerce yıl önce çok fazla şeylerin yapıldığını çocuk fark edebiliyor. Yani oradaki eserlerde çocuk güzellik duygusunun farkına varıyor ben bunu gördüm. Orda birçok yorumlar yapılıyor ve bu beğeni yorumları çocukların ilgisi çekiyor ve çocuklar onların başında ayrılamıyor, öyle bir taç veya heykel gördüğünde...*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerin kazandırdığı değerlere ilişkin görüşlerine göre, 13 sınıf öğretmenin kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 15) kodlu öğretmen “*Müze ve değerler bence iç içe bir kavramdır. Çünkü müzeler içerisinde barındırdıkları nesnelere ile bizim değerlerimize işaret etmektedir. Örneğin bir etnografya müzesinde veya Yörük Ali Efe Müzesinde bulunan yemek kazanı, mutfak aletleri, kullanılan kap kacaklar dönemin şartlarını anlamamız açısından bize yardım etmektedir. Ayrıca müzede bulunan efe*

*kiyafetler veya başka giysiler dönemin kültürü hakkında bize bilgi vermektedir, ayrıca dönemin şartlarında yapılan savunmalara ait örnekler, atalarımızın bu toprakları kazanmasında neler çektiğini görmemizi sağlamaktadır. Görmüş olduğumuz bu durumların ne anlama geldiğini doğru bir şekilde öğrencilerimize verebilirsek, öğrencilerde bu eserlere karşı bir duyarlılık, bir saygı görülecektir. Mesela öğrenci o eserin değerini anlayıp onun zarar görmemesi için dokunmaması gerektiğini kendisi ifade edecektir.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerin kazandırdığı değerlere ilişkin görüşlerine göre, 10 sınıf öğretmenin yardımseverlik değerine ilişkin görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 7) kodlu öğretmen “*Mesela müzede imece usulü yapılan işler anlatılıyordu. Bakın çocuklar eskiden köylüler, hatta maket köy vardı oraya götürmüştüm çocukları. Orda imecenin ne olduğunu sordu öğrencimin biri. İmecenin köyde bir insanın tarlada buğdayı var. Bütün komşular o gün o buğdaya gidip o gün onu hasat ediyorlar, ertesi günde başka bir komşunun bir ihtiyacı varsa onu da hep birlikte el birliğiyle yapıyorlar dedim. Sonra çocuklar dedim bir kişi bu tarlayı 10 günde yapar ama köylü toplanır yaparsa 1 günde hatta 1 saatte yapar işte imece budur dedim. Ne kadar güzelmiş öğretmenim dediler hep birlikte aynı anda hem eğlenirler hem konuşurlar hem de iş yaparlar, işte imecenin gerçek amacı budur dedim yani böylece yardımseverliği çocuklarımıza kazandırmış olduğumu düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

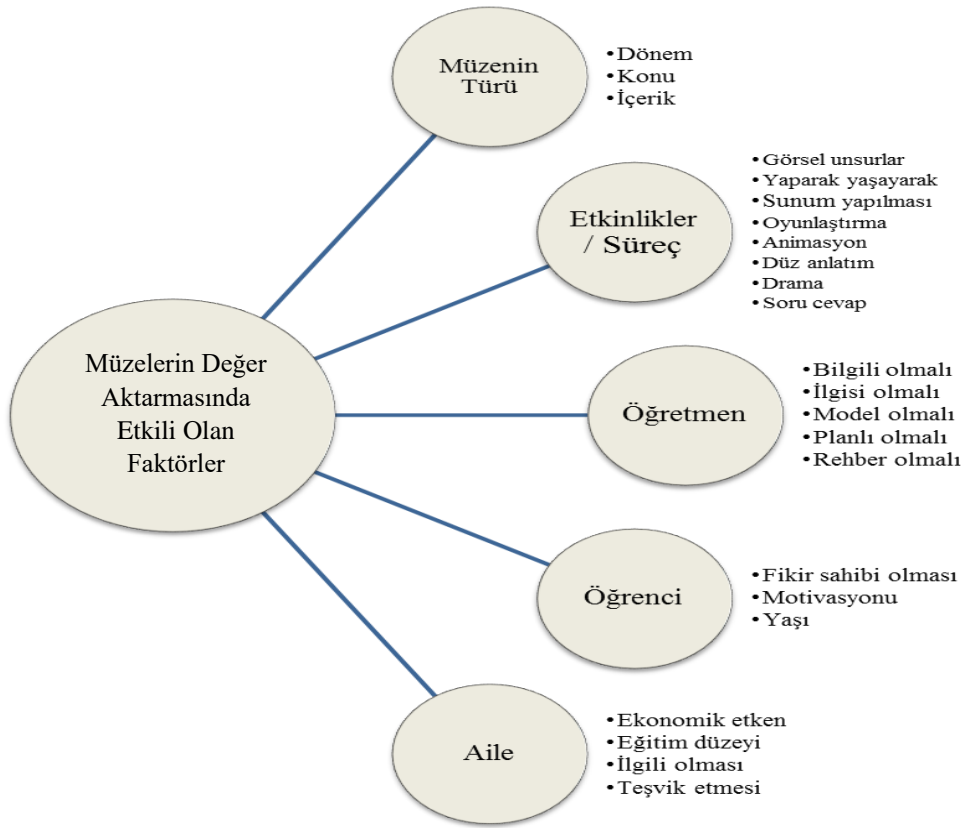
Sınıf öğretmenlerinin müzelerin kazandırdığı değerlere ilişkin görüşlerine göre, 9 sınıf öğretmenin bilimsellik değerine ilişkin görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 14) kodlu öğretmen “*Bilim müzesine de gitmiştik bu yıl. Bilim müzesinde her şeye merakla bakıyorlardı. Öğrencilerin bilimsellik anlamında katkı sağladığını gördüm ve öğrencilerden şöyle dönütler aldık: Bizde yapabiliriz ne var ki bunda, çizgi film yapmak çok kolaymış aslında diyorlardı. Gelince çizgi film yapmak için kâğıtları kendileri hemen hazırlamışlardı. Kendilerince bir şeyler yapmak için, kendi çizgi filmlerini yapmak için uğraşmışlardı. Dediğim gibi farkındalık oluşturmak, fark edilmeyen öğrencilerde çıkarılması gereken farklı yetenekler öğrenciler farklı yerlere gittiğinde çocukların o yeteneklerini keşfetmemizi sağlıyor, Bu müze gezileri özellikle. Müze çeşitleri de çok fazla, bilim müzesinde çok güzeldi ve bilimsellik değeri açısından çok verim alarak geri dönmüştük oradan. Öğrenciler her şeyi merak etmişti ve bizim seviyemize uygun olmayan birkaç materyalde vardı gidip gelip onu soruyorlardı. Hani merak ediyorlar bilim adamlarıyla ilgili bu kimmiş, neler yapmış diye çok güzel bir merak uyanıyor.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerin kazandırdığı değerlere ilişkin görüşlerine göre, 9 sınıf öğretmenin Türk büyüklerine saygı değerine ilişkin görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 15) kodlu öğretmen “*Öğrencilerimizi bir kurtuluş savaşı müzesine, etnografya müzesine veya yerel müzelerimizden bir kahramanın müzesine götürdüğümüzde, öğrenciler milli kahramanlarımızın yaptıklarının eserler vasıtasıyla anlatılması, savaşlarda yaşadıkları hikâyelerin ve bunlara ait belgelerin müzelerde sergilenip görülmesi öğrencilerin gözünde o kişi veya kişilerin saygınlığını artırdığını gözlemledim, örneğin bir Yörük Ali Efe müzesinde öğrenciler bunları bizzat gördüler ve Yörük Ali'nin neler yaptığını müzede öğrenince onların gözünde büyük bir yeri oldu. Hepside heykelinin önünde tek başına fotoğraf çektirmek istemişti.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerin kazandırdığı değerlere ilişkin görüşlerine göre, 10 sınıf öğretmenin vatanseverlik değerine ilişkin görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 14) kodlu öğretmen “*Çanakkale müzesine çok hevesle öğrencilerimizle gitmiştik çok güzeldi. Ben dahi yeni bilgiler öğrenmişim Çanakkale savaşları hakkında. Onlarda bir farkındalık zaten vardı ama daha bir milli duyguları, vatan sevgileri kabarmış bir şekilde geri dönmüşlerdi. Neler yapabileceklerini, zor şartlarda neler yapılabileceklerini hem bire bir okudular hem videolardan ve görsellerden gördüler. Çanakkale müzesini gördüğümüzde sınıfa gelip ağlayanlar olmuştu. Öğretmenim neler yapmışlar neler olmuş falan deyip, zaten var olan milli bilincin daha da artığını gördüm. Güzel dönütler almıştık.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

## **2. Tema: Müzelerin Değer Aktarmasında Etkili Olan Faktörler**

Bu bölümde müzelerin değer aktarmasında etkili olan faktörlere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden ulaşılan bulgular sunulmuştur. Bu temaya ilişkin alt tema ve kodlamalar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Müzelerin değer aktarmasında etkili olan faktörler

Şekil 2’deki verilere göre müzelerin değer aktarmasında etkili olan faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri beş alt tema etrafında toplanmıştır. Bu alt temalar “Müzenin Türü”, “Etkinlikler”, “Öğretmen”, “Öğrenci” ve “Aile” olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, 16 sınıf öğretmenin müzelerin türünün aktardığı değeri etkilediğine yönelik görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 13) kodlu öğretmen “*Mesela kendi kültürünle ilgili etnografya müzesi o yörede yaşayan insanların kültürel değerlerini yansıtır. Giysisini, kullandığı kap kaçak veya folklorik değerlerini etnografya müzesi yansıtırken, arkeoloji müzesi oradan çıkan belki çocuğun kendi atası değildir ama yaşadığı memleketin değerlerini anlatır.*” şeklinde görüşünü belirtirken, (Ö, 10) kodlu öğretmen ise “*Arkeoloji müzeleri Geçmişteki insanları saygıyı, güzellik duygusunu yansıtırken bize. Bilim müzeleri çocukların bilimsel yönden gelişmesini, bilimsel düşünebilmesini sağlayabilir.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, 16 sınıf öğretmenin müzelerin değer aktarmasında müzelerde yapılan etkinliklerin etkili olduğuna yönelik görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 15) kodlu öğretmen “*Müzelerde sadece düz anlatımların yapılması öğrencileri sıkan bir durumdur. Ama rehber ya da öğretmen öğrencilere ilginç sorular sorarak süreçte onları aktif tutarsa, ya da müzede yapılan bir gösteri olursa, drama yaptırılırsa, bu uygulama çalışmalarını öğrencilerin değerleri daha iyi kavramalarına, yapılan bir dekorun ya da giyilen bir elbisenin ne anlam ifade ettiğine çocuklar iyi algılayıp açıklayabilmektedirler.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, 15 sınıf öğretmenin müzelerin değer aktarmasında öğretmenin önemli bir rol oynadığına yönelik görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 7) kodlu öğretmen “*Öğretmenin merakı, ilgisi varsa bunu öğrencilerine aşıyor. Küçük çocuklarda zaten öğretmeni örnek alıyor yaşamında ve davranışlarında. Öğretmen zaten onu oraya götürüyorsa o öğretmenin zaten bir alt yapısı vardır. Bilgisi vardır. Bu önemin farkındadır ve çocuklara bunu iletmiştir.*” şeklinde görüşünü belirtirken, (Ö, 1) kodlu öğretmen de “*Öğretmen bir şeyi severek yaparsa öğrencilere daha güzel aktarır. Rastgele bilinçsizce gidersen bir şeye yaramaz.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.



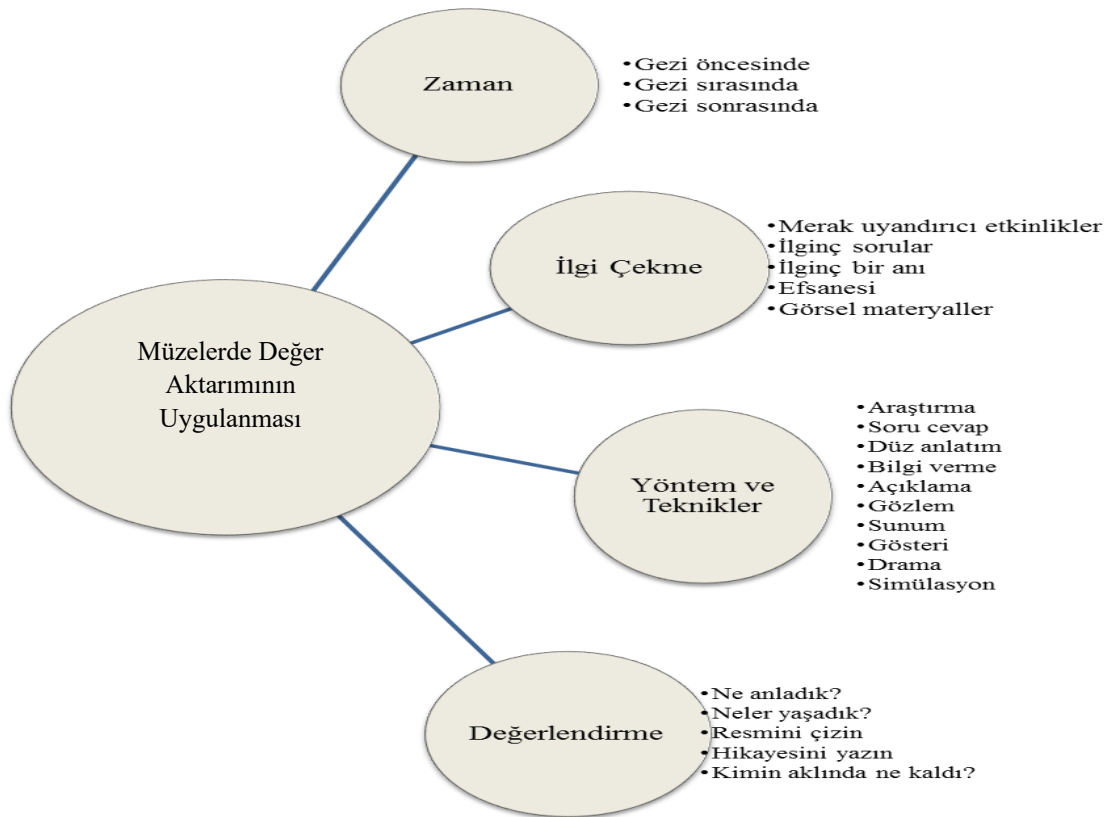
*Yaptım oldu olmayacak. Önce bir ön araştırma olacak, niçin gidecek çocuklar orda bir ön araştırma olacak, öğretmen sevecek bide, gezmiş olmak için gezdirmemeli, çocuklara anlatmalı, çocuklara orası hakkında bir ilgi sağlayarak gitmelerini sağlamalı.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, 15 sınıf öğretmenin, öğrencilerin değer aktarmayı etkilediğine yönelik görüş belirttiklerine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 15) kodlu öğretmen “*Müze gezileri ve yapılan uygulamalarda öğrencinin ilgili ve istekli olması, oradaki eserlere bakışı açısından ayrı bir önem noktasıdır. Öğrenci müzede eserlere ve uygulamalara ilgi ile izler ve istekle katılırsa, dikkatini rehberlik edene, yapılan çalışmaya verirse öğrencinin müzeden faydası maksimum olacağını düşünüyorum.*” şeklinde görüşünü belirtirken, (Ö, 5) kodlu öğretmen ise “*Çocukları öncelikle hazırlamak gerekiyor. Neden? Çünkü çocuk yaşı ve konumu gereği oradaki tarihi dokuyu anlamaya hazır olmayabiliyor. Dolayısıyla öncesinde iyi bir motivasyonla, iyi bir soru cevap tekniğiyle çocuğun anlayabileceği şekilde motive etmek iyi olur yani*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenleri müzelerin değer aktarmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerine göre, 14 sınıf öğretmenin ailenin değer aktarmayı etkilediğine yönelik görüş belirttiklerine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 7) kodlu öğretmen “*Ailede anne baba müzenin ne olduğunu bilmiyorsa ve hiç müzeye gitmediyse, gitmek gibi bir merakı, ilgisi veya hayatında müzeye bir zaman dilimi yoksa çocuğuna onunla ilgili bir şey verebilir mi veremez. Ailede çok önemlidir. Eğitim Allah vergisi bir zekâ, ilgili bir anne baba ve iyi bir öğretmenle birleşir. Bunlardan biri eksik olduğu zaman eğitimi ne kadar istesiniz de tamamlayamazsınız. Onun için ailede çok önemli ailede böyle bir bilinç varsa çocuk zaten bir sıfır önde geliyor. Birde öğretmende böyle bir yetenek varsa ailede ilgiliyse bitti iş zaten.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

### 3. Tema: Müzelerde Değer Aktarımının Uygulanması

Bu bölümde müzelerde değer aktarmak amacıyla sınıf öğretmenlerinin yapmış olduğu etkinliklere yönelik bulgular sunulmuştur. Bu temaya ilişkin alt tema ve kodlamalar Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Müzelerde değer aktarımının uygulanması

Şekil 3’te sınıf öğretmenlerinin değer kazandırmak için müze eğitimi uygulamasını nasıl gerçekleştirdiklerine yönelik elde edilen bulgular sunulmuştur. Elde edilen verilere göre bu tema dört alt tema etrafında toplanmıştır. Bu alt temalar “Zaman”, “İlgi Çekme”, “Yöntem ve Teknikler” ve “Değerlendirme” olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, 15 sınıf öğretmenin değer kazandırmak amacıyla yaptığı etkinlikleri zaman açısından planladığına yönelik görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 9) “*Öncelikle müze hakkında bilgi edinmek için zaten sitelerde var, oralandaki video şeklindeki geziler var onlardan izletirim. Çocuklar öncelikle o müze hakkında bilgi sahibi olur ve ne gezeceğini, ne göreceğini çocuklar bilirler. Hatta o gideceğimiz yerde ilginç bir anı varsa çocukların dikkatini çekebileceği, enteresan ilginç birazda hani mistik şeyler varsa onlardan anlatıp çocukları güdülerim. Gezi sırasında mümkünse ve gezeceğimiz yerin amacına göre de değişir bu canlandırma yapabiliyoruz. Ya da bir astronomi müzesi ise simülasyonlar kullanılmaya çalışılmalı bunlar daha fazla etkili olur. Gezi sonrasında orda yaptıklarımız hakkında soru cevap yöntemiyle onları anlatıp paylaşımlarını istiyorum.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

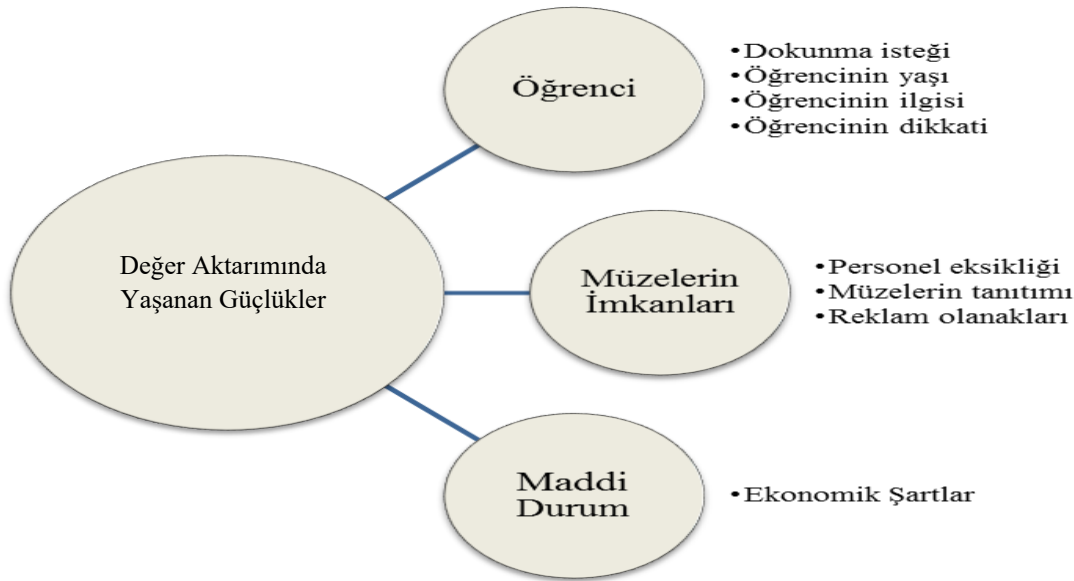
Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, 16 sınıf öğretmenin değer kazandırmak amacıyla yaptığı etkinlikleri ilgi çekme açısından planladığına yönelik görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 3) kodlu öğretmen “*Görsellerden yararlanarak orayla ilgili işte resimler varsa gösteriyoruz. Bazılarının efsanesi falan oluyor onlardan bahsediyoruz. Manisa da görev yaparken ağlayan kaya vardı onun efsanesini çocuklara anlatmıştık. Çocuklar o taşta bakarken daha farklı bir boyutta bakmışlardı. Efsanesi de herhalde hep kafalarında kalmıştır. Ben gittiğimde hep aklıma o hikâye gelir.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, hepsinin de değer kazandırmak amacıyla yaptığı etkinliklerde çeşitli yöntem ve teknikler kullandıklarına yönelik görüş belirttiklerine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 14) kodlu öğretmen “*Öğrencilerle gezerken öncelikle o materyallerle ilgili bilgiler veriliyor. Ondan sonrada onlarla ilgili bazen drama yaptırıyorlar. Bazen oyunlar oynatıyorlar dışarıda bahçede, onlar için özel oyunlar hazırlanmış oluyor. Onlara oyunlar oynatıyorlar. Mesela drama çok yararlı oldu, çok kolay öğrendiler. Çünkü işin içindelerdi bire bir. Hani biri ağaç oldu, biri bulut oldu, biri toprak oldu. Çok etkili olmuştu. Sonrasında da gelir gelmez öncelikle notlara bakıyoruz. Kimler nasıl notlar tutmuş, kim bizimle ne paylaşmak ister, kim ne öğrenmiş beraber konuşalım, tartışalım gibilerinden soru cevap yaparak o konuyu işlemeye çalışıyoruz.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, 18 sınıf öğretmenin değer kazandırmak amacıyla yaptığı etkinliklerden sonra değerlendirmeye yönelik etkinlikler yaptıklarına ilişkin görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 9) kodlu öğretmen “*Gezi sonrasında orda yaptıklarımız hakkında soru cevap yöntemiyle gördüklerini anlatıp paylaşımlarını istiyorum. İlginç bulduğu detayları söylemelerini istiyoruz. Öğrencilerin bilgi ve değerleri kazanıp kazanmadığını soru cevap yöntemiyle, gezip gördüğü yer hakkında bir resim çalışması yapması isteyerek ya da orası hakkında düşündükleri öğrendikleri konusunda hikâye yazması istenilerek öğrencinin hangi zekâ türüne göre hangi zekâ türü baskınsa o yönüyle kendini ifade ederek kazandığı bilgi ve değerleri yansıtmasını bekliyoruz.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

#### **4. Tema: Değer Aktarımında Yaşanan Güçlükler**

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin müzelerde değer kazandırmada yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu temaya ait alt tema ve kodlamalar Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Değer aktarımında yaşanan güçlükler

Şekil 4'deki verilere göre müzelerde değer aktarmada yaşanan güçlüklerle ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri üç alt tema etrafında toplanmıştır. Bu alt temalar “Öğrenci”, “Maddi Durum” ve “Müzelerin İmkânları” olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, 11 sınıf öğretmenin öğrencilerin dokunma isteği, yaşı, ilgisi ve dikkati gibi özelliklerinin değer aktarırken güçlük yaşattığına yönelik görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 12) kodlu öğretmen “Çocuğa bazı şeyleri anlatamıyoruz. Küçük oldukları için gülüşmeler oluyor. Heykellerin özellikle antik çağ’dan kalan heykellerin ayrıntılı insan vücudu özelliklerinin gösterilmesi bizim kazandıracığımız edep hayâ noktasında çocukları ikileme düşürüyor. Bu da gülüşmelere neden oluyor ve çocuklar anlam veremiyor. Bu sıkıntılar oluyor böyle olunca da gezilecek yerlerin yaş olarak da planlanması önem kazanıyor. Şimdi bizim 1, 2, 3. sınıflarda karşıdaki cinsin ne olduğunu anlama ve merak da söz konusu oluyor ve yeni yeni şeylerde duyup öğreniyorlar, bunlar neler olduğunu da orada heykeli görüp çocuk kafasındaki şeylerle orda neler düşündü ve bunların da toplum olarak konuşulmasının toplum olarak iyi olmadığını iyi kötü bu yaşında öğrendiği için, bakıyor o konuda sıkıntı yaşıyorum ben. Çocuklara gerek anlatma gerekte soruların çocukların nasıl cevap verilmesi konusunda ikileme düşülmesi bir söz konusu. Biraz yaş olarak o heykeller o yaşa göre olmaya biliyor. Bunun haricinde çocuklarda dokunma hissi ve içine girip oynama hissi çok oluyor. Muhakkak elleme, temas etme sıkıntısı olduğu için onun kontrolünde sıkıntı yaşıyoruz. Zarar verecek diye de korkuyoruz bazı şeyleri dokunulmaması gerekiyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

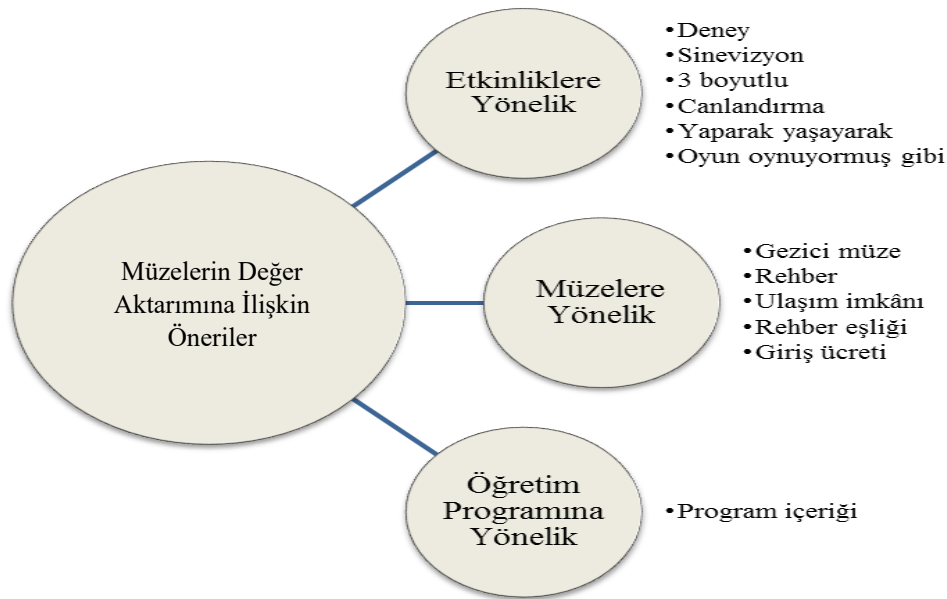
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, 8 sınıf öğretmenin maddi durumların müzelerde değer aktarmada güçlük yaşattığına yönelik görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 15) kodlu öğretmen “Öğrencilerimizi müzelere götürebilmemiz için yakın müzelere kontrollü bir şekilde yürüyerek gidebiliyoruz ama uzak olduğunda belli bir maliyet harçayarak oralara gidebiliyoruz, bazen bu miktarları ödeyemeyecek öğrencilerimizde oluyor tabi bunları biz kendi aramızda halletmeye çalışıyoruz. Bunun yanında mesela müze olarak Çanakkale’ye gidebilmemiz için, Ankara’ya gidebilmemiz daha büyük miktarlar gerekebiliyor bu sefer öğrencilerimizin hepsi gidemeyebiliyor” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, 12 sınıf öğretmenin müzelerin imkânlarının değer aktarmada güçlük yaşattığına yönelik görüş belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 4) kodlu öğretmen “Müzelerde genellikle yalnız kalıyoruz, çoğunlukla bir görevli olmuyor. Biz kendi başımıza gördüğümüz tarihi eserleri veya oradaki açıklamalara göre veya çocuklar işte

açıklamalara bakın gelin okuyun, sadece bakıp geçmeyin diyoruz. Müzeye gelen her sınıfa bir görevli tahsis edilemiyor böyle olunca müzeyi anlamak noktasında ve değerler edinimi noktasında sıkıntılar yaşıyoruz. Çünkü bizler onlar kadar bilgi sahibi olamayız.” şeklinde görüşünü belirtirken, (Ö, 7) kodlu öğretmen de “Her zaman müzedeki değişiklikleri takip edemiyoruz. Kaçırabiliyoruz. Oradan bir ileti gelmediği için haberdar olmadığımız güzel şeyler olabiliyor. Onlardan haberdar olursak fırsat bulup müzelerimizi daha da fazla ziyaret etme imkânı bulmaya çalışacaktır birçok öğretmen. Mesela ben fırsat buldukça müzelerde çalışan tanıdıklarımla telefonlaşıyorum. Değişik konulu müze sergisi var ise hemen onun vasıtasıyla bilgileniyorum ve o fırsatı kaçırmıyorum. Ama bunu müzeler genel bir reklam veya afiş ile duyurusunu yapması gerektiğini düşünüyorum, böylece herkesin o eserlere ulaşmasını sağlayabilirler.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

### 5. Tema: Müzelerin Değer Aktarımına İlişkin Öneriler

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin müzelerin değer aktarmada daha etkin nasıl kullanılabilmesine yönelik görüşlerine ait bulgular sunulmuştur. Bu temaya ilişkin alt tema ve kodlamalar Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Müzelerin değer aktarımına ilişkin öneriler

Şekil 5’teki verilere göre müzelerin değer aktarmada daha etkin nasıl kullanılabilmesine ilişkin öneriler sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre üç alt tema etrafında toplanmıştır. Bu alt temalar “Etkinliklere Yönelik”, “Müzelere Yönelik” ve “Öğretim Programına Yönelik” olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, 12 sınıf öğretmenin yapılan etkinliklere yönelik öneriler de bulunduğu ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 9) kodlu öğretmen “İlkokuldaki çocukların yaparak yaşayarak ve dokunarak öğrenmesi gerekir. Müzedeki sergilenen materyalin gerekirse bir kopyasının gelen çocukların görüp dokunması için bulundurulabilir. Çünkü çocuk ona dokunmadan pek fazla benimseyemiyor, esere dokunması algılaması için daha iyi oluyor.” şeklinde görüşünü belirtirken, (Ö, 3) kodlu öğretmen “Belki bazı müzelerde sinevizyon gösterisi gibi şeyler olabilir. Mesela ufak tefek deneyler yapılabilir. Yurt dışında gittiğim bir müzede uçaklar ve uzay araçlarıyla ilgiliydi. Orda mesela ufak ufak deney odaları vardı. Orada mesela çocuklara deneyler yapıyorlardı çok değişik gelmişti bana. Çocukların sürekli deney yapabileceği odacıklar vardı düz koridorun etrafında. Çocukların dikkatini çekebilecek bilimsel deneyler ve arada da sahne gibi bir yerde eserleri anlatan sinevizyonlar vardı. Bu şekilde olsa daha dikkat çekici olabilir.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, 14 sınıf öğretmenin müzelere ve sahip olduğu özelliklerine yönelik öneriler belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 6) kodlu öğretmen “İçinde bu değerleri anlatacak insanlar olmalı. Bu kişilerde her ilkokula ayrı, liseye ayrı, halka ayrı rehberler olmalı. Şimdi burada mermerde yazılar oluyor ama çocuklar bakıp geçiyor ama

*onun ne olduğunu çocuğun seviyesinde anlatabilecek kişiler olsa çocuk gittiğini anlar. Diğer gibi çocuk bakıp geçiyor.” şeklinde görüşünü belirtirken, (Ö, 12) kodlu öğretmen “Gezici müzeler yapılabilir. Bunlarda özünü verebilecek taklidi kullanmak şartıyla olabilir. Köy okullarında dahi taklidini olsun götürülebilmeli, çünkü bu tarihi eser yolda başına bir şey gelebilir. Kaza olabilir. Taklidinin de çocuğa fayda sağlayabileceğinin düşünüyorum. Bizler karşıda gördüğümüz biblonun orijinal mi yoksa sahte mi olduğunu bilemiyoruz. Bize o ruhu veriyorsa orijinal olduğunu düşünürüz. Bizde gezici müzelerle o ruhu köylerdeki okullara da götürülmesi taraftarıyım. Bu konuda yakın tarihimizden de tutun, illaki arkeoloji olması şart değil. Bir Çanakkale müzesinin, Atatürk müzesinin okullara gezerek daha çok öğrenciye ulaşması sağlanabilir. Çünkü herkesi müzeye götüremezsin ama bu şekilde müzeyi onlara götürebilirsin” şeklinde görüşünü belirtmiştir.*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, 7 sınıf öğretmenin öğretim programlarına yönelik öneriler belirttiğine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden (Ö, 15) kodlu öğretmen “*Öğretim programlarımızda konu kazanımlarımıza ve ayrıca değerlere uygun müze önerileri ve bu müzelerde yapılacak etkinlik örneklerine yer verilmelidir.*” şeklinde görüşünü belirtirken, (Ö, 13) kodlu öğretmen “*Bence aslında biz öğretmenler tarafından planlanmamalı bu çalışmalar. Eğitimin içerisine müfredat olarak girmeli. Müzeler haftası sadece müzeler haftası olarak geçmemeli. O hafta içerisinde bütün okullar bütün çocuklara müze zorunlu olmalı. Öğretmen matematikte öğreteceğim, Türkçede öğreteceğim diye uğraşmamalı. Okullarda değerler eğitimi programları var aylık. Her ay değeri yansıtan bir müze ziyaret edilebilir. Müfredata kesinlikle müzelerde değer aktarımı çalışmaları girmeli. Öğretmene matematiğin içinde yer ver diye bir inisiyatif verilmemelidir. Müfredatta şu değer ve konular kapsamında şuraya gideceksin, orada şunları yapabilirsin diye doğrudan bilgi verilmeli bence.*” diyerek görüşünü belirtmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sınıf öğretmenlerinin müzelerin değer aktarmadaki rolüne ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, 20 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre 5 ana temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar: Müzelerin Kazandırdığı Değerler, Müzelerin Değer Kazandırmasında Etkili Olan Faktörler, Müzelerde Değer Aktarımının Uygulanması, Değer Aktarımında Yaşanan Güçlükler ve Müzelerin Değer Aktarımına İlişkin Öneriler olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre müzelerin: estetik, kültürel mirasa duyarlılık, yardımseverlik, bilimsellik, Türk büyüklerine saygı ve vatanseverlik değerlerinin kazandırılmasında ve desteklenmesinde önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Filiz’de (2010) yapmış olduğu tez çalışmasında öğrencilerin müzelerde gerçek nesnelere çalışmalar yürütmesinin ve bu şekilde tarihsel bilginin yapılandırılmasında etkin bir rol oynamalarının öğrencilerde ‘vatanseverlik’ ve ‘kültürel mirasa duyarlılık’ bilinci içerisinde değerlerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu kapsamda da müzelerde yapılan çalışmaların öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Coşkun Keskin ve Kaplan’ın (2012) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrencilerin oyuncak müzesi sırasında ve sonrasında ‘barış’ ve ‘emeğe saygı’ gibi değerleri sergileyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Demirci (2009) yapmış olduğu çalışmasının sonucunda da sınıf öğretmenlerinin müze gezilerinde öğrencilerin ‘vatanseverlik’ değerini kazandıracağına ilişkin görüşe sahip olduklarına ulaşılmıştır. Uçar’a (2014) göre müzelerin en önemli eğitsel işlevlerinden biri de bireylere ‘estetik’ bir kimlik kazandırmasıdır. Akyürek’in (2011) yapmış olduğu çalışmada da görsel sanatlar dersinde tarih ve kültür bilinci öğrenme alanının müzede işlenmesinin derse katkısına ilişkin sonuçlara bakılmış, eserlerin çocukların hayal dünyalarını geliştirdiği ve çalışmalarını etkilediği, çocukların sanatsal yeteneklerini çıkarmalarına yardımcı olduğu ve çocuklara ‘estetik’ açısından farklı bir bakış açısı kazandırdığı ortaya çıkmıştır. Bal İncebacak (2015) müzede yaratıcı drama yöntemiyle yapmış olduğu çalışması sonucunda öğrencilerin müzelerin eski eşyaların sergilendiği yerler olmaktan çok bir şehrin bir topluluğun kültürünü, değerlerini yansıttığını ve şehirler ve o şehirlerde yaşayanlar için heykel ve imgelemlerin çok önemli olduğunu sadece bir taş parçası ya da beton yığını gibi olmadıklarının farkına vardıkları sonucuna ulaşmıştır. Türkan ve Gündoğdu (2015) yapmış oldukları çalışmalarında da velilerin, müzelerin öğrencilerde bilime olan merakı artırdığını belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde yapılan çeşitli araştırmalarda da müzelerin değer kazandırdığına ilişkin

sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Bu çalışma sonucunda da müzelerin değer kazandırdığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıf öğretmenleri bu değerlerin kazandırılmasında müze içerisindeki eserlerin tarihi ve mimari yapısının, güzellik ve beğeni duygusunu desteklemesinin, eserlerin somut olarak görülüp incelenmesinin ve eserler hakkında ilginç ve önemli bilgiler edinmelerinin ve müze içerisinde yapılan etkinliklerin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre müzelerin değer aktarmasında etkili olan beş faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Bu faktörler müzenin türü, etkinlik çeşidi, öğretmen, öğrenci ve aile olarak belirlenmiştir.

Müzenin hangi dönemi yansıttığı, konusunun ne olduğu ve bu kapsamda içeriğinde yer alan eserler, müzenin türünün değer aktarmada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenleri görüşlerinde bilim müzelerinde bilimsellik değerinin baskın olduğunu belirtirken, arkeoloji müzelerinde estetik değerinde yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Yücel (1999: 89) yapmış olduğu çalışmada Almanya'daki müzelerin hemen hepsinde özel dersaneler ve atölyeler bulunduğunu ve bu atölyelerde anaokulu çocuklarına gerçeğe yakın arkeolojik objeler verildiğini belirterek, onlardan kil ya da hamurla aynısını yapması istendiğini belirtmiştir. Böylece öğretmenin kontrolü altındaki anaokulu öğrencileri arkeoloji ve sanat tarihi ile çok küçük yaşta tanışmakta olduklarını belirtmiştir (Akt: Keleş; 2003: 9). Buradaki örnekte de belirtildiği gibi arkeoloji müzelerinde öğrencilerden arkeolojik objelerin aynısının yapılması istenerek, onların estetik değerine dikkat etmesinin önemsendiğine varılabilir. Bu durum farklı müzeler de yapılan bu tür etkinlikler için düşünüldüğünde ise farklı değerlere yöneltebileceği belirtebiliriz.

Müzelerde yapılan etkinliklerin de değer aktarmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Müzelerde sadece düz anlatımların yapılmasının öğrencilerin sıkılmasına ve dikkat dağınıklığına yol açarken, görsel unsurlar kullanılmasının, drama, soru cevap gibi öğrencilerin aktif olduğu etkinlikler yapılmasının, öğretimlerin oyunlaştırılmasının değer kazandırmada daha etkili olduğunu sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden ortaya çıkmıştır. Çakır İlhan vd. (2009) tarafından yılında hazırlanan çocuk müze eğitimi program kitapçıklarında; müzede gerçekleştirilebilecek etkinliklerde kullanılacak uygun yöntem ve teknikler üzerinde örnekler sunulmuş ve drama çalışmaları ile oyun etkinliklerinin bu yöntem ve teknikler arasında büyük bir role sahip olduğu vurgulanmıştır (Akt:Akman, Özen Altınkaynak, Ertürk Kara ve Can Gül, 2015) . Arıkan'ın (2001) çalışmasının sonucuna göre müzede görsel unsurların ve ses unsurlarının, bilgiyi ve hedeflenen davranışları öğrenciye daha çabuk ve kolay verdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve literatürdeki sonuçlar ışığında düşünüldüğünde müzelerde öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenebileceği ortamlar oluşturulması, bu kapsamda çeşitli faaliyetlerle öğrenciler deneyimler edinmesinin öğrencilere bilişsel bilgileri kazandırmada etkili olduğu kadar duyuşsal kazanımlarımız olan değerlerin kazandırılmasında da etkili olduğu belirtilebilir.

Müze eğitiminin en başından en sonuna kadar öğretmenin değer eğitiminde etkili bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerine göre; öğretmenin ilgisinin, süreci planlı bir şekilde sürdürmesinin ve ziyaret edilen müze hakkında bilgi edinip süreçte bu bilgiyi kullanmasının değer kazandırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Önder, Abacı ve Kamaraj'da (2009: 106) ifade ettiği gibi, öğretmenler önceden eğitimlerinde yararlanacakları müzeyi belirlemeli ve görmeli ardından kendi sınıflarının düzeyine göre eğitim programı oluşturmalı ve öğrencileri müze ziyaretine hazırlayıcı etkinliklere yer vermelidirler. Egüz (2011)'ünde yapmış olduğu çalışmada öğretmenin müze eğitiminde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.

Müzelerde değer kazandırmada öğrencinin de önemli bir faktör olduğuna ulaşılmıştır. Öğrencinin önceden gidilecek müze ve içeriği hakkında bilgi sahibi olması, müze gezisi ve uygulamalara yönelik ilgi ve isteğinin artırılması ayrıca öğrencinin yaşının müzedeki mesajları algılayabilecek düzeyde olması öğrencilerin müzelerde aktarılmaya çalışılan bilgi ve değerleri daha iyi bir şekilde kazanmalarını sağlayacağı ortaya çıkmıştır. Eğitim ve öğretimin önemli unsurları arasında yaş ve hazırbulunuşluk düzeyinin bulunduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Bireyin yaşı ve buna bağlı olarak olgunlaşma düzeyi onun eğitimi üzerinde önemli bir husustur. Bunlara bağlı olarak öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi öğrenme için önemli bir faktördür. Taşar'a (2011: 25) göre hazırbulunuşluk bireyin hem öğrenme isteğini hem de bir işi fiziksel ve zihinsel olarak yapabileceği

yeteneğini ifade eder. Bir öğrencinin eğitim öğretim faaliyetlerinden edinmesi gereken kazanımlara ulaşabilmesi için gerekli olgunluğa ve hazırbulunuşluğa ulaşması gerekmektedir. Bu kapsamda düşünüldüğünde müzelerde eğitim verilmesinde öğrencilerin özellikleri önemli bir rol oynadığı belirtilebilir.

Müzelerde değer kazandırmada etkili olan başka bir faktöründe aile olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri ailenin maddi durumunun, eğitim düzeyinin, müze eğitimi ve gezileri konusunda ilgili olmasının ve bu tür faaliyetlere teşvik etmesinin müzelerde değer kazandırmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ailenin sosyo-ekonomik durumunun iyi olması ve eğitim düzeyinin yükselmesi ayrıca müze gezilerine ilgili olması öğrencilerin müze gezilerine katılmasını olumlu yönde etkilemektedir. Başçı (2012) ve Yiğittir (2009) yapmış oldukları araştırmalarda da değer eğitiminde karşılaşılan sorunların başında aileden kaynaklı sorunlar olduğuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerde değer aktarmak amacıyla yapmış oldukları etkinlikleri zaman açısından planladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenler gezi öncesinde, sırasında ve sonrasında etkinlikler yapmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde yayınlamış olduğu müze ile eğitim programında öğretmenlerin müze gezisi öncesinde, sırasında ve sonrasında yapması gerekenlere ve öğrencilere yaptırabileceği etkinliklere yönelik önerilerde bulunulmuştur (MEB, 2008). Sınıf öğretmenlerinin yapmış olduğu zaman planlaması ile bakanlığın yapmış olduğu planlamanın aynı doğrultuda olduğunu belirtebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin bu şekilde bir zaman planlaması yapmalarının öğretimin hedeflerine ulaşılması açısından da olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Sınıf öğretmenleri müzelerde değer kazandırmak amacıyla öncelikle öğrencilerin ilgisini çekmeye çalıştığına ulaşılmıştır. İlgi çekmek amacıyla da merak uyandırıcı etkinlikler, ilginç anı veya sorular sorduklarına ya da görsel materyallerden yaralandıklarına ulaşılmıştır. Egüz (2011) yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin müze ziyaret öncesi öğrencilere bilgi verdikleri, bu bilgilerin daha çok müzedeki eserlere ilişkin, onlarda merak uyandırıcı, müzeye gittiklerinde onları soru sormaya yönlendirici bilgiler olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerde değer kazandırmak amacıyla yaptıkları etkinliklerde çeşitli yöntem ve teknikler kullandıkları ortaya çıkmıştır. Egüz'de (2011) de yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğrencilere müze ziyaretleri sırasında farklı yöntem ve teknikler uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri müzelerde değer kazandırmak amacıyla etkinlikler yaptıktan sonra değerlendirme çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme çalışmaları olarak öğrencilerden ne anladıklarını, neler görüp hissettiklerini yazmalarını, resmini çizmelerini istediklerini ve bu materyaller üzerinden müze de yapmış oldukları eğitim faaliyetlerini değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Selanik Ay ve Kurtdere Fidan (2014) öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmalarına göre müze gezilerinin değerlendirme aşamasında yapılması gerekenlere ilişkin olarak öğrencilerin görüş ve gözlemleri sözlü olarak ya da yazılı olarak alınabileceğini; tarihi nesnelere ilişkin görüş ve gözlemleri resimlerini çizmeleri istenebileceğine; müzede yer alan tarihi nesnelere ilişkin bulmacalar hazırlanarak uygulanabileceğini; tarihi nesnelere ve kişilerle ilgili drama çalışmaları yaptırabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan bir öğretim etkinliğinin değerlendirilmesi o etkinliğin doğal bir sonucudur. Bu kapsamda da öğretmenlerin yapılan müze etkinliklerini değerlendirme yaparak sonlandırması eğitsel hedeflere ulaşılması açısından olumlu bir gelişmedir.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerde değer aktarmada öğrenci açısından güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrencilerin müzelerdeki eserlere dokunma isteği, öğrencinin olgunlaşma düzeyi açısından öğrencinin yaşı, öğrencinin eserlere veya müzeye karşı ilgisiz kalması ve öğrencinin dikkatinin dağılması müzelerde değer kazandırma konusunda yaşanan güçlüklerdendir. "Dokunulabilir Müzecilik" modern müzeciliğin günümüzdeki önemli yaklaşımlarından biridir. Bu konuda "Philadelphia Lütfen Dokun" müzesi çok önemli bir örneği oluşturmaktadır. Bu müze çocuklar için sergiler düzenleyerek kentin varoşlarındaki gruplara ulaşmış, seyyar sandıklarla taşınan müze kopyalarıyla oyun oynarken çocukları ve aileleri eğitip

bilgilendirmiştir (American Association of Museums in the Life of a City : 1995 , Atasoy, 1998, 38. Akt: Keleş, 2003: 7). Günümüzde dokunulabilir müzecilik gibi bir modern müzecilik anlayışının olduğu halde yapılan araştırmada öğrencilerin eserlere dokunma isteğinin müzelerde bir sorun oluşturması müzelerimizin çağın anlayışına ulaşamadığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Müzelerde aktif öğrenmeyi destekleyici etkinliklerin yapılmaması öğrencilerin müzelere karşı ilgisini ve müzedeki dikkatini düşürmektedir. Kaya Kolçak (2010) yapmış olduğu araştırma sonucunda da müze yetkililerinin müzeyi hem bilgi hem de eğlence ortamına dönüştürmedikleri için öğrencilerin müze içerisinde gezerken zorlandıklarını belirtmiştir. Günümüzde yapılandırmacı eğitim yaklaşımı benimsenmiş ve okullarımızda bu doğrultuda öğretimler yapılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin okullarda aktif öğretim yöntemleriyle derslerini takip ederken, müzelerde düz anlatım vb. gibi öğrencilerin pasif durumda olduğu yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin ilgi ve dikkatini düşüreceği manidar bir sonuçtur.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerde değer aktarmasında maddi durumların güçlük yaşattığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencinin ekonomik durumunun iyi olmaması öğrencileri bazı müzelere gitmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Güleç ve Alkış (2003) yapmış oldukları çalışmalarında da maddi imkânsızlıkların ve gidiş dönüş imkânlarının kısıtlı olmasının müzelerle gezi düzenleme faaliyetlerini etkilediğini ve bu nedenle düzensiz aralıklarla geziler düzenlenebildiğini belirlemişlerdir (Akt: Bozdoğan, 2007).

Sınıf öğretmenlerinin müzelerde değer aktarmasında müzelerin imkânlarından kaynaklı güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre müzelerde uzman personel eksikliği, müzelerin yeterince tanıtılmaması ve müzelerin reklamının yeterince yapılmamasından kaynaklanan güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Aktekin'e (2008) göre de müzelerin uzman, bütçe ve kaynak eksikliği giderilmesi gerekmektedir. Selanik Ay ve Kurtdeğide Fidan (2014) yapmış oldukları çalışmalarında da öğretmen adaylarının çoğunun müzelerin eğitsel açıdan yeterliliğine ilişkin olarak müzelerin çok zengin olduğunu ancak eğitsel açıdan yeterince yararlanılmadığını ve öğrencilerin seviyesine uygun biçimde bilgi veren müze yetkililerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul-müze koordinasyonunun sağlanmasında eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda da müzelerin kendilerini tanıtmaları, eğitim etkinlikleri ve seminerler düzenlemesi gerektiği belirtilmiştir. Müzelerin tanıtıcı broşürler, levhalar bastırarak reklamlarını yapmaları gerektiği belirtilerek modern müzeciliğe bir an önce geçilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerin değer aktarımına daha etkin kullanılabilmesi için etkinliklere, müzelerle ve öğretim programlarına yönelik önerilerde bulduklarına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin etkinliklere yönelik önerilerine göre müzelerde öğrencilerin aktif olacağı, yaparak yaşayarak deneyimler edinebileceği etkinlikler yapılmamıştır. Paykoç ve Baykal'ında (2000) belirttiği gibi eğitimde aktif öğrenme tarzlarına yer verilen, nesnelere bireylerin yaşantıları arasında bağlantı kurulan, deney-uygulama yapılan, tahminlerde bulunulan ve sonuçlar çıkarma olanağı verilen yaşantılara öncelik verilmelidir. Yazıcıoğlu'nun (2010) yapmış olduğu çalışmada öğrenciler müze gezileri sırasında drama yapılmasını, kısa filmler izletilmesini, hikâyeler anlatılmasını ve o dönemi canlandıracak şekilde kıyafetler giyilmesini ve tarihi oyunlar sergilenmesini dile getirmişlerdir. Günümüzde eğitim ve öğretimin odağını öğrenci oluşturmaktadır. Eğitim ve öğretimde öğrenci merkezli etkinlikler yapılması yapılandırmacı yaklaşımın da bir gereğidir. Bu kapsamda bir eğitim ortamı olan müzelerde de öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenebileceği yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu doğrultuda planlanan etkinlikler sayesinde müzelerdeki hedeflere daha kolay ulaşılabileceği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin müzelerle yönelik önerilerine göre müzelerde uzman personel sayısının artırılması gerektiği, müzelerin rehberlik faaliyetlerinin iyileştirilmesi, müzelerle ulaşım konusunda sıkıntı yaşayıp ulaşamayan okullar için müzelerin gezici müze tarzında bir müze tasarlayarak ulaşamayan okullara ulaşmaya çalışmaları önerilmiştir. Eraslan'a (1998, 33) göre günümüz modern müzeciliğinde müzeler çağın modern iletişim teknolojileriyle özel sergilerini ve tanıtımlarını ziyaretçilerine sunmaktadırlar. Modern müzecilikte ziyaretçisini bekleyen ya da çeken müze değil sahip olduğu eserleri iletişim teknikleriyle sunan, insanların ayağına götüren mobil müzecilik



anlayışına doğru yönelinmektedir. Modern müzecilikte müzeler etkinliklerini toplumun değişik kesimlerini dikkate alarak yapmaktadırlar. Sürekli sergilerin yanı sıra geçici sergiler, rehberli geziler, dia – film gösterileri, söyleşiler, seminerler ve atölye eğitimleri, modern müze etkinliklerinin başında gelmektedir. Böylece müze içerisinde eğitim gerçekleşirken, diğer yandan müzeye gelmeyi aklının ucundan bile geçirmeyen halk kesiminin ayağına bu tür etkinliklerle gidilmektedir. Bu da “mobil müze” anlayışının bir sonucudur (Akt: Keleş, 2003, 7). Sınıf öğretmenlerinin belirttikleri gezici müze uygulamalarının modern müzeciliğin bir gerekliliği olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca yapılan farklı tür etkinliklerin hem toplumun tüm kesimlerine hitap edeceği gibi hem de daha kalıcı öğrenmeler sağlayacağı belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına yönelik önerilerine göre öğretim programlarında değerlere yönelik müze önerileri ve bu müzelerde yapılacak etkinlik örneklerine yer verilebileceği, ayrıca öğretim programlarında hangi müzelere kesinlikle gidilmesi gerektiği hususunda direktifler bulunması gerektiği ve bu şekilde tüm öğrencilerin önemli müzelerimize ulaşabileceğine yönelik önerilerde buldukları görülmüştür. Okan (2015) yapmış olduğu çalışmada da okullarla yapılacak olan etkin iletişimin ve hatta müze faaliyetlerinin ders programlarında zorunlu hale getirilmesinin müzeye ulaşılabilirliği arttırabileceğini belirtmiştir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerine, müzelere ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Sınıf öğretmenleri müze eğitimi yapmadan önce etkinlik yapılacak müze hakkında geniş çaplı araştırmalar yaparak müzelerdeki eserlerin kazandırabileceği değerlerin farkında olmalıdırlar. Süreç içerisinde de bunun bilincinde olarak öğrencilerin aktif olacağı etkinlikler düzenlemelidirler.
- Müze de yapılacak olan etkinlikler planlanırken öğrencilerin ilgi, yaş ve dikkatleri göz önünde tutularak onların müzede aktif bir şekilde eğlenerek öğrenebileceği etkinliklere yer verilmelidir.
- Müzelerde uzman personel ihtiyacının giderilmesi ve müzelerin modern müzecilik doğrultusunda toplumun tüm kesimlerine ulaşacak etkinliklere yer vermesi gerekmektedir.
- Öğretmen, öğrenci ve veli katılımı ile müze ziyaretleri yapılarak sonrasında odak grup görüşmeleri yapılabilir.

### Kaynakça

- Arıkan, A. (2001). *Yedi on iki yaş arası çocuklara çizgi film yöntemi ile müze eğitiminin verilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akman, B., Özen Altınkaynak, Ş., Ertürk Kara, H. G. ve Can Gül, Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 97-115.
- Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 103-111.
- Akyürek, T. (2011). *İlköğretim 1. kademe görsel sanatlar dersinde müze eğitiminin tarih ve kültür bilinci oluşturulmasındaki önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bal İncebacak, B. (2015). Müzede drama: Heykel ve imgelem kavramı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 306-318.
- Başcı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun Keskin, S. ve Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (41), 95-115.
- Demirci, M. T. (2009). *Kültürel öğelerin öğretiminde müze gezilerinin önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Egüz, Ş. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Filiz, N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karadeniz, C. ve Çıldır, Z. (2014). *İngiltere’de müze eğitimi “Londra’dan izlenimler”*. Ankara: Kalem Kitap Yayınları.
- Kaya Kolçak, S. (2010). *İlköğretim görsel sanatlar eğitimi dersindeki müze etkinliklerine yönelik, öğrenci, öğretmen ve müze yetkililerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, V. (2003). Modern müzecilik ve Türk müzeciliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1-2), 1-17.
- Keskin, Y. (2015). Değerler eğitimi. D. Dilek (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (311-332). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2008). İlköğretim 1-8. sınıflar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarında müze ile eğitim. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okan, B. (2015). Günümüzde müzecilik anlayışı. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5 (2), 187-198.
- Önder, A., Abacı, O. Ve Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi’ndeki Marmara örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 103-117.
- Paykoç F. ve Baykal, S. (2000). *Müze pedagojisi: Kültür, iletişim ve aktif öğrenme ortamı olarak müzelerin etkinliğine ilişkin bir çalışma*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Selanik Ay, T. ve Kurtdede Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (48), 69-89.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı, (Ed.). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşar, H. H. (2011). Öğrenme-öğretme kuramları ve programlı öğretim. H. Şahin (Ed.), *Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı içinde*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Türkan, D. ve Gündoğdu, K. (2015, Nisan). Öğrenci, öğretmen ve müze çalışanı görüşleri doğrultusunda çocuk müzesi kazanımlarının gerçekleşme düzeyleri: Ankara Çocuk Müzesi örneği. Sözlü Bildiri, *Eğitimde Gelecek Arayışları Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Bartın, 503-530.
- Uçar, A. (2014). Sanat eğitiminde müzelerin eğitimsel rolleri ve işlevleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 107-117.
- Yazıcıoğlu, M. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretiminde İstanbul’daki bazı tarihi mekânların kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, E. (1999). *Türkiye’de müzecilik*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.